DOCUMENT RESUME

ED 412 737 FL 024 757

AUTHOR	Berthoud, Anne-Claude, Ed.
TITLE	Acquisition des competences discursives dans un contexte plurilingue (Acquisition of Discourse Competencies in a Multilingual Context).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
ISSN	ISSN-1023-2044
PUB DATE	1996-10-00
NOTE	179p.; Formerly "Bulletin CILA (ISSN-0251-7256).
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	French, German, English
JOURNAL CIT	Bulletin suisse de linguistique appliquee; n64 Oct 1996
EDRS PRICE	MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Communicative Competence (Languages); Elementary Secondary Education; Extracurricular Activities; Foreign Countries; French; Interaction; *Language Proficiency; Language Research; Language Tests; *Learning Processes; *Linguistic Theory; *Multilingualism; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Second Languages; Spelling; Student Evaluation; Written Language
IDENTIFIERS	Switzerland

ABSTRACT

This collection of articles on second language learning in a multilingual environment includes: "Franzosisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen au der Sekundarstufe 1" (French-German: Learning Two Languages at Secondary School, Level 1) (Otto Stern, Brigit Eriksson, Christine Le Pape, Hans Reutener, Cecilia Serra Oesch); "Das Projekt 'Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem': Konzept, empirische Daten und erste Ergebnisse" (Second Language Learning in the Official School System) (Hansmartin Zimmermann, Iwar Werlen); "La pluralite des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition" (Multiplicity of Contexts and of Languages: An Interactional Approach to Acquisition) (Laurent Gajo, Petra Koch, Lorenza Mondada); "Apprentissage du francais en Suisse alemanique: des systemes educatifs aux situations extra-scolaires" (French Language Learning in German Switzerland: From Educational Systems to Out-of-School Situations) (Simona Pekarek, Victor Saudan, Georges Ludi); "Competences orthographiques et taches d'ecriture" (Orthographic Competence and Writing Tasks) (Linda Allal, Laurence Rieben, Yviane Rouiller); "Description and Assessment of Foreign Language Learning Proficiency in the Swiss Educational System" (Brian North); and "A propos des methodes communicatives: la transposition didactique en FLS" (A Propos of Communicative Methods: Instructional Transposition in French as a Second Language) (Itziar Plazaola Giger). Individual papers contain references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Anne-Claude Berthoud (éd.)

ED 412 737

Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

● Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Py Esther

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

BEST COPY AVAILABLE

FL 024737

64
Bulletin suisse
de linguistique appliquée
octobre 1996

2

VAL
ASL

Anne-Claude Berthoud (éd.)

Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue

64

Bulletin suisse
de linguistique appliquée

octobre 1996

VALS
ASLA

Le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).

Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** paraît deux fois par an.

Abonnement personnel:	Suisse	sfr. 30.--	étranger	sfr. 35.--
Abonnement d'institution:	Suisse	sfr. 50.--	étranger	sfr. 55.--

Rédaction et administration: Gérard Merkt. Institut de linguistique. Université.
Espace Louis-Agassiz 1. CH-2000 Neuchâtel. Tél. 038/20.88.94. ccp 20-7427-1

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1996.
Tous droits réservés.
ISSN 1023-2044

Sommaire

Anne-Claude BERTHOUD
Introduction 5

Otto STERN, Brigit ERIKSSON, Christine LE PAPE,
Hans REUTENER, Cecilia SERRA OESCH:
Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe 1 9

Hansmartin ZIMMERMANN, Iwar WERLEN:
Das Projekt "Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem":
Konzept, empirische Daten und erste Ergebnisse 35

Laurent GAJO, Petra KOCH, Lorenza MONDADA:
La pluralité des contextes et des langues:
une approche interactionnelle de l'acquisition 61

Simona PEKAREK, Victor SAUDAN, Georges LÜDI:
Apprentissage du français en Suisse alémanique:
des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires 87

Linda ALLAL, Laurence RIEBEN, Yviane ROUILLER:
Compétences orthographiques et tâches d'écriture 113

Brian NORTH:
Description and Assessment of Foreign Language Learning
Proficiency in the Swiss Educational System 129

Itziar PLAZAOLA GIGER:
A propos des méthodes communicatives:
la transposition didactique en FLS 145

Comptes rendus

Iwar WERLEN:
Verbale Kommunikation in der Stadt (Gottfried KOLDE) 167

Ann PEYER, Paul R. PORTMANN:
Norm, Moral und Didaktik - Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder.
Eine Aufforderung zur Diskussion (Hanspeter VON FLÜE-FLECK) 175

Adresses des auteurs 181

Manifestations 182

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 64/1996, 5-8

Introduction

Anne-Claude BERTHOUD

Le présent volume a pour ambition d'offrir un condensé des principaux enjeux et résultats des projets "langues" du Programme national 33, portant sur l'efficacité de nos systèmes de formation. Ces projets ont, comme on sait, la réputation de former un ensemble relativement homogène et cohérent, ensemble qu'il nous a paru important de reconnaître, de souligner et de valoriser. Aussi est-ce à cette valorisation que prétend contribuer ce numéro thématique, valorisation de la recherche conçue comme l'un des objectifs essentiels des Programmes nationaux.

Le titre du volume "Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue" concentre les lignes essentielles des sept projets présentés ici, au sens où: — d'une part, ils élargissent l'objet de l'apprentissage linguistique de "bas niveau" (compétence phonologique, morphologique, grammaticale et lexicale) aux compétences de "haut niveau" ou compétences discursives (interactionnelle, socio-culturelle et stratégique); — d'autre part, ils envisagent l'acquisition de cet objet complexe au sein de l'interaction verbale, conçue à la fois comme lieu et moyen de cette acquisition; — et enfin, ce lieu et moyen d'acquisition y est conçu lui-même comme relativement complexe, puisque défini en termes de contexte plurilingue.

Pour la recherche, la spécificité du contexte plurilingue — tel qu'il se présente en Suisse — a le mérite d'apporter un éclairage nouveau à la perspective interactionnelle de l'acquisition, relevant plus généralement de ce que l'on convient d'appeler en psychologie une "cognition située". La complexité du contexte plurilingue fait émerger des phénomènes difficilement perceptibles dans un contexte monolingue, permettant notamment de mieux saisir les relations subtiles qui s'établissent entre contexte, interaction et construction des connaissances — des connaissances linguistiques et discursives en particulier — tout en admettant que le contexte est lui-même constamment construit et reconstruit au fil de l'interaction.

Un meilleure compréhension de ces rapports devrait permettre de définir des contextes favorisant ou défavorisant la mise en oeuvre des processus d'acquisition, contribuant par là à l'efficacité des systèmes de formation. Il est cependant important de souligner que les recherches présentées ici ont moins pour but de proposer des recettes pédagogiques que de participer à la définition des conditions de son efficacité, conditions que les différents auteurs vont saisir en interrogeant la pluralité des contextes, les différents types d'activités et formes interactionnelles qui y sont liées, en privilégiant soit l'un ou l'autre ou l'ensemble de ces rapports.

Ainsi, STERN, ERIKSSON, LE PAPE, REUTENER et SERRA-OESCH, dans leur projet *Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I"* vont-ils mettre l'accent à la fois sur la pertinence de la variabilité des activités langagières dans le processus d'apprentissage, en articulant notamment "langue-objet" et "langue-moyen" d'apprentissage pour une autre discipline et sur la nécessaire intégration de la L1 et de la L2 dans ce processus. On renvoie ici aux méthodes d'immersion essentiellement développées au niveau expérimental et dont il convient aujourd'hui d'échafauder les outils conceptuels; tâche à laquelle s'attèle la présente recherche au travers d'une approche quantitative, qualitative et comparative, auprès d'élèves germanophones apprenant le français en situation immersive et en situation classique.

Situation classique que réinterrogent ZIMMERMANN et WERLEN dans leur recherche: *Zweitsprachiges Unterricht im obligatorischen Schulsystem,* en termes de rapports entre un cadre spécifique d'interaction, les formes d'interaction qu'il génère et leur incidence sur le processus d'apprentissage. En effet, l'école se définit comme un cadre particulier, construit sur un ensemble de règles, de normes, déterminant droits et devoirs entre les différents acteurs, cadre qui va tout d'abord servir de modèle au comportement langagier et par voie de conséquence à l'apprentissage du Hochdeutsch, avant de se répercuter comme tel sur l'apprentissage d'une autre langue, en l'occurrence le français. De ce double calque découle en quelque sorte une substitution des motivations intrinsèques pour la langue à des motivations extrinsèques de conformité au modèle (que dois-je faire pour faire une bonne note?). Le contexte scolaire est conçu ici en termes de spécificité et de rupture par rapport aux autres contextes .

Alors que GAJO, KOCH et MONDADA (Projet PY, BERTHOUD) vont tenter de l'envisager à la fois en termes de continuité et de discontinuité, l'occurrence de processus d'acquisition ne se limitant pas à l'école, mais se disséminant dans la variété des activités ordinaires, au sein de la vie familiale ou des jeux entre pairs. Les interactions scolaires sont structurées de façon contextuellement spécifique et non décontextualisées comme on le croit parfois. Par ailleurs, ces interactions sont elles-mêmes hétérogènes, hétérogénéité accrue lorsque plusieurs langues sont en présence; tel le cas notamment des élèves migrants portugais, qui dans leur processus d'intégration, sont confrontés non seulement au français , mais aussi à l'allemand, langues différant aussi bien au niveau des contextes de leur usage qu'à celui de leur système linguistique. La question est donc essentiellement celle du transfert des connaissances linguistiques et des stratégies discursives d'un contexte à un autre.

Le problème de l'articulation entre contenus et pratiques scolaires et pratiques extra-scolaires se trouve également au centre de la recherche de PEKAREK, SAUDAN et LÜDI: *Apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires*, interrogeant l'efficacité de la formation en français dans les écoles du secondaire I et II en Suisse alémanique pour préparer à la dynamique interactive de la vie quotidienne. Contexte scolaire conçu comme un lieu hétérogène où se côtoient diverses formes d'interaction, dont il s'agit ici de décrire les structures récurrentes et les modes de fonctionnement typique. Ainsi, les interactions scolaires se caractériseraient-elles selon un continuum mettant en contraste une logique conversationnelle d'échange finalisé et créatif et une logique mécaniste et reproductive de l'autre, contraste apparaissant au sein même des leçons de conversation, qui serviraient, selon les cas, à "communiquer" ou à "faire parler". L'étude a pour ambition de définir les conditions d'acquisition des compétences discursives en tant que produit de trois dimensions croisées: les enjeux communicatifs, les structures organisationnelles de l'interaction, les rôles conversationnels, définissant les tâches discursives à gérer par les élèves, conditions se définissant comme plus ou moins favorables à l'acquisition des compétences discursives susceptibles de s'adapter à la variété des contextes extra-scolaires.

Une meilleure compréhension du statut de la tâche et des conditions dans lesquelles se réalisent les processus d'acquisition et d'utilisation des compétences langagières constitue l'un des objectifs majeurs de l'étude de ALLAL, RIEBEN et ROUILLER *Compétences orthographiques et tâches d'écriture*, qui introduisent ici la variable du coût cognitif dans la recherche de contextes pertinents du point de vue acquisitionnel. Admettre que les conditions dans lesquelles l'apprentissage se réalise fait partie de ce que l'élève apprend implique une réflexion sur les formes de simulation proposées par l'école, telles notamment les exercices, les dictées et la rédaction de textes, tâches appelant divers degrés de contextualisation. La contextualisation des objets d'apprentissage est généralement reconnue comme favorisant les performances des élèves, mais celle-ci peut parfois entrer en conflit avec le coût cognitif de la tâche, le contexte "structure textuelle" ne jouant pas toujours un rôle facilitateur pour la production orthographique. La question consiste dès lors à se demander en quoi différentes formes de contextualisation affectent la charge cognitive associée à une tâche, tout en tenant compte du degré de développement des sujets.

Que l'on tente d'explorer les mécanismes de mise en place des compétences linguistiques ou des compétences discursives, il reste à expliciter les critères qui interviennent dans leur évaluation dans différentes formes de performance; objectif que se donne précisément NORTH (projet SCHNEIDER) dans son étude *Description and Assessment of Foreign Language Learning Proficiency in the Swiss Educational System*. Il s'agit ici d'élaborer et de tester des instruments visant l'auto-évaluation des apprenants (élèves, apprentis, employeurs) dans différents contextes et divers types de tâches, aux différents niveaux du système éducatif, dans plusieurs régions linguistiques. Ces instruments devront permettre la comparabilité du niveau des compétences linguistiques et discursives au plan national et international, contribuant par là au développement d'un "portfolio" européen pour les langues étrangères.

Si les différents projets évoqués jusqu'ici insistent en priorité sur l'aspect structurant de l'interaction verbale, en interrogeant son ancrage contextuel, le type d'activité qui s'y développe et les formes de discours qui en découlent, PLAZAOLA GIGER (projet BRONCKART), dans son étude *A propos des méthodes communicatives: la transposition didactique en français langue seconde*, met l'accent sur l'objet d'apprentissage. Cet objet relève ici de la compétence discursive, soit des phénomènes de prise en charge énonciative, permettant de profiler les positions de l'énonciateur dans son discours. Le problème est posé en amont des processus acquisitionnels, c'est-à-dire du point de vue des processus de transformation des objets théoriques en objets d'enseignement. Il s'agit de voir dans quelle mesure les manuels qui se réclament d'une perspective communicative offrent véritablement des "clés" pour communiquer, des instruments permettant à l'apprenant de se poser comme sujet de son discours. La construction de tels instruments implique une description fine de l'articulation des actes de communication avec la structure qui les réalisent, la situation dans laquelle ils s'inscrivent et les intervenants de la communication, articulation abordée au niveau théorique — comme le montrent notamment les différentes contributions de ce volume — mais guère au niveau didactique. Et l'une des raisons de la relative inefficacité des méthodes de langues pourrait se trouver dans le hiatus apparaissant entre les objectifs visés: la compétence de communication et les moyens mis en oeuvre: une réflexion limitée aujourd'hui encore aux règles de formation des phrases. La mise en lumière de ces zones d'inefficacité, tant au niveau des pratiques communicatives de la classe, qu'à celui des documents de référence, permet en outre de mieux saisir l'un des enjeux majeurs du PNR 33: celui de l'intime et nécessaire intrication des processus de construction et des processus de transposition des savoirs scientifiques.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 64/1996, 9-33

Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I

Otto STERN, Brigit ERIKSSON, Christine LE PAPE, Hans REUTENER,
Cecilia SERRA OESCH

Abstract

The project «French – German: Learning in two languages at secondary school, level I» (class 7–9) aims to develop basic tools and concepts for the integration of language and content in discipline based foreign language instruction, and to evaluate its impact on second language learning.

During 3 years, accompanying longitudinal research evaluates the effects of the new approach on the second language learning of 145 pupils of 7 classes in the german speaking part of Switzerland. Cross-sectional comparisons with 104 pupils of 5 classes receiving traditional French instruction aim to describe the differences in the acquisition processes between the two samples. L2-learning profiles of 72 selected pupils give insight in the development of conversational skills, listening and reading comprehension of authentic documents and grammar.

This paper describes (1) the model of partial bilingual teaching used in the 7 pilot classrooms, and (2) the methods and tools of evaluation of the acquisition processes. The evaluational approach is exemplified by details of the L2- learning profiles of two pupils of a pilot class.

1. Einleitung

Im Projekt *Französisch - Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I* geht es um die Entwicklung einer fächerübergreifenden, inhaltsorientierten Didaktik des Französischunterrichts[1]. Die neue Unterrichtsform wird durch ein Projektteam (die AutorInnen dieses Beitrags) in Zusammenarbeit mit sieben SekundarlehrerInnen aus den Kantonen Zürich, Thurgau, St. Gallen und Appenzell a.R. konzipiert und evaluiert[2]. Ziel des Projekts ist, lerntheoretische und didaktische Grundlagen für zweisprachiges Lernen zu schaffen. Zweisprachiges Lernen bedeutet, dass Lerngegenstände, z.B. aus dem Fach Geschichte, nicht nur in der L1 Deutsch, sondern auch in der L2 Französisch bearbeitet werden. Die beiden Sprachen werden dabei so eingesetzt, dass sie sich beim Lernen gegenseitig stützen.

Das wichtigste Merkmal des inhaltsorientierten Fremdsprachenunterrichts (FU) ist seine Ausrichtung auf bedeutungsvolle Inhalte, und zwar in zweifacher Hinsicht: Die Inhalte sollen für die Lernenden interessant sein, damit sie beim

---

[1] Ausser dem Schweizerischen Nationalfonds unterstützen die folgenden Institutionen das Projekt: Seminar für Pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich; Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich; Abteilung Lehrerfortbildung des Pestalozzianums Zürich. – Laufzeit des Projekts:1993-97.

[2] Die LehrerInnen der Pilotklassen sind: Leo BRAUN, St. Gallen; Ernst BURKHART, Buchs ZH; Katharina EBERLE und Franz-Xaver ISENRING, Weinfelden TG; Alice GAMBEMBO, Hombrechtikon, ZH; Peter KLEE, Speicher AR; Armin SIEBER, Niederweningen ZH.

Sprachlernen auch Neues erfahren und lernen können; die Inhalte sollen aber auch "wichtig" sein, d.h. zu Kernfächern des Lehrplans gehören. In unserem Projekt kommen vor allem die Bereiche Geschichte, Geografie, Medienkunde sowie Lebens- und Berufskunde zum Zug. Geeignet wären aber natürlich auch Mathematik und Naturwissenschaften.

Was spricht für einen inhaltsorientierten FU?[3] Ein erstes Argument bezieht sich auf den natürlichen, ausserschulischen Spracherwerb. Im natürlichen Spracherwerb gehen kognitive Entwicklung (sozio-kulturelle Erfahrungen, Erwerb von Weltwissen) und Spracherwerb Hand in Hand. Soziale und kulturelle Erfahrungen werden zu Spracherfahrungen, wenn sich Lernende als handelnde Subjekte mit GesprächspartnerInnen und für sie wichtigen Sachverhalten auseinandersetzen. Das aktive und initiative Verhalten der Lernenden ist von entscheidender Bedeutung für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb. Für den FU bedeutet dies, dass Lernsituationen geschaffen werden müssen, in denen eigenständiges Lernen und vielseitige Interaktionen ermöglicht werden und in denen die Lernenden für einzelne Handlungsziele, wenn möglich aber auch für grössere Lernsequenzen, zumindest Mitverantwortung tragen.

Eine zweite entscheidende Stütze des Spracherwerbs wird im Erwerb von Weltwissen gesehen. Wir brauchen Sprache, um über das zu sprechen, was wir bereits wissen oder was wir noch wissen möchten, selten jedoch, um über sprachliche Strukturen zu reden. Inhalte und Begriffe bilden die kognitive Basis für den Spracherwerb. Fehlt das begriffliche Lernen, wie das im FU oft der Fall ist, besteht die Gefahr, dass Sprache als Ansammlung abstrakter Strukturen ohne begrifflichen und kommunikativen Wert gelernt wird.

Ein drittes Argument betrifft die Motivation: Inhalte, die das Interesse der Lernenden wecken, sind wichtige Quellen primärer Motivation, einer Motivation also, die der unmittelbaren schulischen Lernsituation entspringt und nicht erst einem allfälligen zukünftigen Nutzen. Wenn Sprachlernen und inhaltliches Lernen integrierte Lernprozesse sind, entstehen auch bezüglich Motivation Synergieeffekte, die den Spracherwerb wirksam unterstützen.

2. Arbeitsschwerpunkte des Projekts

Bililingualer Sachunterricht wird in andern Ländern, z.B. in Deutschland, seit längerer Zeit praktiziert (vgl. WODE 1995). Dennoch liegen nur wenige Abhandlungen zur Didaktik dieser Unterrichtsform vor (vgl. dazu BAUSCH et al.

---

[3] Für eine detailliertere Darstellung vgl. STERN (1994).

1995). Um den FU als Sachunterricht auf eine breitere Basis zu stellen und um diese Unterrichtsform auch lern- und lehrbar zu machen, sind systematische didaktische Versuche und Lernbeobachtungen wichtig.

Unser Projekt weist zwei Arbeitsschwerpunkte auf:

(1) Entwicklung und Erprobung eines unter normalen schulischen Bedingungen praktikablen, inhaltsorientierten zweisprachigen Unterrichtskonzepts und der dazu nötigen methodisch-didaktischen Grundlagen für den FU in Französisch im 7.–9. Schuljahr.

(2) Evaluation der Auswirkungen der veränderten Unterrichtsbedingungen auf den Erwerb des Französischen.

2.1. Das Unterrichtskonzept

Unser Konzept eines zweisprachigen Sachunterrichts lässt sich wie folgt umreissen (für detailliertere Informationen und Unterrichtsbeispiele vgl. LE PAPE 1995; SCHÜRMANN-HÄBERLI 1995; STERN et al. 1995):

Die am Projekt beteiligten Lehrpersonen unterrichten die sprachlich-historische Fächergruppe der Sekundarschule, d.h. Deutsch, Französich, Geschichte, Lebenskunde, Zeichnen oder Musik und/oder Sport. In den gewohnten Unterricht in den Fächern werden nun insgesamt in 1–2 Lektionen pro Woche zweisprachige Unterrichtssequenzen eingebaut. Bis heute entstanden in Zusammenarbeit mit den LehrerInnen der Pilotklassen (PK) über 50 solcher Unterrichtssequenzen zu verschiedenen Sachthemen (Geschichte, Berufswahl, Medienkunde, Kunst), die wiederum verschiedene Sprachtätigkeiten einschliessen (Lesen, Schreiben, Sprechen, Wortschatzarbeit)[4].

Eine zweisprachige Unterrichtssequenz im Bereich Geschichte kann beispielsweise so verlaufen, dass ein neues Thema mit einer Darbietung durch die Lehrperson auf deutsch oder auf französisch eingeleitet wird. Daran anschliessen kann z.B. eine Phase der Informationsverarbeitung aus deutschen und/oder französischen Texten in Gruppen- oder Partnerarbeit, die zu kurzen Präsentationen der Ergebnisse durch einzelne SchülerInnen auf deutsch oder auf französisch führen. Anteil und Dauer des Einsatzes der L2 variieren je nach Thema, Verfügbarkeit von Quellenmaterial, Lernziel und Lernstand der Klasse.

Der Einstieg in diese Unterrichtsform erfolgte in der 1. Sekundarklasse mittels einfacheren Materialien z.B. aus lebenskundlichen Bereichen (Hobbys,

---

[4] Eine Veröffentlichung dieser Materialien ist für 1998 im Zürcher Lehrmittelverlag geplant.

Haustiere etc.). Von Anfang an wurde jedoch mit authentischen L2-Materialien gearbeitet, z.B. mit Ausschnitten aus Jugendzeitschriften, Jugendsach- und Bilderbüchern. *Authentisch* heisst, dass die Texte und Videos wie in der L1 in erster Linie bezüglich ihres Inhalts ausgewählt werden, der Spracherwerbsstand der Lernenden spielt dabei eine untergeordnete Rolle.

Unser Modell des zweisprachigen Lernens weist auch der Erstsprache eine bedeutende Rolle zu, im Gegensatz z.B. zu dem an deutschen bilingualen Gymnasialzügen praktizierten Unterricht, wo die Lernenden in vorgezogenem oder parallelem, meist zusätzlichem L2-Unterricht auf den voll einsprachig geführten Sachunterricht in der L2 vorbereitet werden. Es kann hilfreich sein, einerseits bestimmte Lerntechniken, z.B. erschliessendes Lesen, zuerst in der L1 zu erwerben (vgl. ERIKSSON & LE PAPE 1995); andererseits können kontrastive Betrachtungen den Einblick sowohl in L1- als auch in L2-Strukturen erleichtern und einen positiven Transfer von der einen in die andere Sprache ermöglichen (vgl. ERIKSSON 1995).

Die Förderung der vier Grundkompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) hat im zweisprachigen Sachunterricht grosses Gewicht, weil sie zentralen Arbeitsformen im Sachunterricht entsprechen, d.h. für die Bearbeitung von Inhalten unerlässlich sind. Im Zentrum stehen Formen der Informationsverarbeitung in der L2, d.h. Lesen, Schreiben, Begriffsentwicklung, Arbeit mit Bildmaterial und mit audio-visuellen Medien[5], Präsentationen von Materialien durch SchülerInnen, Gespräche über Sachthemen etc. Es ist wichtig, dass längerfristig alle Fertigkeiten zum Zuge kommen.

Gegenüber traditionellen audio-lingualen Lehrgängen werden Lesen und Schreiben deutlich stärker gewichtet. Der Umgang mit Schriftlichem hat einen hohen spracherwerbsfördernden Wert (NEUNER 1995; ELLIS 1992; PORTMANN 1991). Gerade über das Lesen kann ein grosser passiver Wortschatz aufgebaut werden, weil die Lernenden mit Hilfe verschiedener Erschliessungstechniken sich mit interessanten, altersgerechten Texten auseinandersetzen können, die sprachlich über ihrem aktuellen Erwerbsstand liegen. Vielseitige kreative Schreibanlässe bilden ein intensives Übungsfeld für den sprachlichen Ausdruck. Das Überarbeiten von Texten erlaubt den Einbezug expliziten Sprachwissens (Reflexion, Wörterbücher) und führt damit zu einem Ausdrucksniveau, das im Sinne Wygotskis die Zone der nächsten Entwicklung erreichen kann.

---

[5] L2-Videos sind eine wichtige Informationsquelle für den zweisprachigen Unterricht. Leider haben die meisten Lehrpersonen auch in der L1 nur wenig Kenntnisse für die Sacharbeit mit Videos, was natürlich den Einsatz in der L2 nicht gerade begünstigt. Hier, wie auch im sich rasch entwickelnden Bereich der Multimedia, ist didaktische Entwicklungsarbeit und Ausbildung dringend nötig.

Für das Sprechen ist von Bedeutung, dass viele Gelegenheiten für den freien Ausdruck geboten werden, bei denen nicht formale Korrektheit, sondern die gemeinsame Konstruktion der Wirklichkeit (Sachverhalte, Meinungen, Erlebnisse) im Zentrum stehen.

Der traditionelle Grammatikunterricht mit separaten Strukturübungen verliert in dieser Unterrichtsform an Gewicht. Die Auseinandersetzung mit der L2 im Rahmen inhaltlich orientierter Sprachtätigkeiten fördert implizite und explizite Sprachreflexion mit hoher Verarbeitungstiefe. Sie ruft nach einem gezielten Einsatz regelgeleiteter Sprachbetrachtung, einer an der Situation orientierten Sprachreflexion, die Hilfen bietet für die Sprachaufnahme und -produktion und die man in einem umfassenderen Sinn als Nachdenken und Sprechen über Sprachen bezeichnen könnte.

Reflexion bleibt jedoch nicht auf die Sprache beschränkt, sie gilt ebenso dem eigenen Lernen. Ein Mittel dazu ist das Lernjournal, worin Lernende sich mit ihren Fortschritten und Irrtümern und mit sich selber auseinandersetzen und daraus Konsequenzen für das Lernen ziehen.

Die Unterrichtsform ist insofern anspruchsvoll, als die Lehrkraft selbständig geeignete Situationen für das Training der Fertigkeiten erkennen und arrangieren muss. Zur Unterstützung sollen deshalb im Rahmen des Projekts didaktische Handreichungen geschaffen werden, die in die grundlegenden Arbeitsweisen in den Fertigkeitsbereichen einführen.

Zum Abschluss sei noch knapp auf mögliche Funktionen verwiesen, die traditionelle Französischlehrmittel – in unserem Fall *On y va!* innerhalb unseres Konzepts übernehmen können.

Das Modell sieht nicht vor, den lehrbuchgeleiteten Unterricht völlig abzuschaffen. Die zweisprachigen Sequenzen ergänzen einen Lehrgang oder übernehmen einzelne Funktionen. Die Technik des erschliessenden Lesens beispielsweise erwirbt man effizienter an authentischen Texten mit interessanten Inhalten als mit Hilfe konstruierter Lehrbuchtexte. So können wir uns den künftigen FU auf zwei parallelen Strängen vorstellen:

- auf einem lehrbuchgeleiteten, kursorischen Strang;
- auf einem inhalts- und fertigkeitsbezogenen Strang mit mehr oder weniger abgerundeten Sequenzen, die man nach Bedarf und mit einer bestimmten Regelmässigkeit einstreut.

Entscheidend für den zweiten Strang ist die Verwendung authentischen Materials und der Kontakt zu Anderssprachigen (Briefe, Kassetten, Internet, Schüleraustausch).

Wichtig ist, dass das verwendete Lehrwerk offen, d.h. modulartig konzipiert ist und einen freien, selektiven Einsatz begünstigt. *On y va!* ist in dieser Hinsicht ungeeignet, was die Arbeit der Lehrpersonen im Projekt erschwert. Der Stoff des Lehrmittels muss aber auch in den Pilotklassen garantiert werden, weil die Übertrittsprüfungen der Anschlussschulen darauf aufbauen.

2.2. Evaluation des Sprachlernens

Die Suche nach neuen Wegen im FU setzt detaillierte Kenntnisse des schulischen L2-Erwerbs voraus. Eine gezielte Evaluation ausgewählter Aspekte soll uns deshalb Auskunft geben, wie der Spracherwerb verläuft, um daraus Erkenntnisse zu gewinnen, die es uns erlauben, im Unterricht lernwirksam und effizient zu arbeiten.

Die Evaluation der sprachlichen Entwicklung umfasst die folgenden Aspekte:

(1) Entwicklung der Lernmotivation und der Einstellung zur französischen Sprache

(2) Entwicklung des Verstehens von Informationen aus französischsprachigen Medien (audio-visuelle Medien und Print-Medien)

(3) Entwicklung grammatikalischer Strukturen am Beispiel der Verbmorphologie und der Entwicklung des Verb-Wortschatzes

(4) Développement de la capacité discursive

Diese vier Aspekte werden an verschiedenen Schülergruppen mittels unterschiedlicher methodologischer Zugänge untersucht.

Überblick über die Stichprobe von total 249 SchülerInnen in 12 Klassen:

5 PK	1.–3. Sek.	106 Sch.	30 Profil-Sch.
2 PK	1.–2. Sek.	39 Sch.	12 Profil-Sch.
4 KK	1.–3. Sek.	82 Sch.	24 Profil-Sch.
1 KK	1.–2. Sek.	22 Sch.	6 Profil-Sch.

PK = Pilotklasse; KK = Kontrollklasse; Sch. = SchülerIn

Die Evalution des L2-Erwerbs setzte im 2. Projektjahr ein (Schuljahr 94/95). Zu diesem Zeitpunkt übernahmen fünf der PK-LehrerInnen eine neue 1. Sekundarklasse. Die übrigen zwei führten eine 3. Sekundarklasse zu Ende und setzten im Schuljahr 95/96 mit einer neuen 1. Klasse ein. 5 PK können wir deshalb über 3 Jahre, 2 PK nur über 2 Jahre beobachten. Das rührt daher, dass die 7 PK-LehrerInnen nicht aufgrund bestimmter Anforderungen ausgewählt wurden, sondern sich aus Interesse an der Sache meldeten, nachdem sie das Projekt in einem einführenden Fortbildungskurs kennengelernt hatten.

Um Aussagen über die Wirksamkeit der neuen Unterrichtsform machen zu können, ist es nötig, diese mit Lernresultaten von Klassen zu vergleichen, die ausschliesslich mit dem kursorischen Lehrgang *On y va!* arbeiten. Die Stichprobe für die Evaluation wurde deshalb um fünf Kontrollklassen (KK) mit vergleichbaren SchülerInnenpopulationen erweitert[6]. Dieser erhebliche Mehraufwand an Evaluation muss geleistet werden, weil für einen Vergleich der Lernwirksamkeit keine Daten vorliegen.

Die Entwicklung des Hör- und Leseverstehens sowie von Motivation und Einstellung werden im Laufe der drei Sekundarschuljahre mittels vier Querschnittuntersuchungen bei allen 249 SchülerInnen evaluiert. Für die Evaluation der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit und des Erwerbs der Verbmorphologie wurden in jeder Klasse 6 sogenannte **ProfilschülerInnen** bestimmt, die das Leistungsspektrum der Klasse, verschiedene soziale Schichten und beide Geschlechter repräsentieren. Von ihnen werden während der drei Sekundarschuljahre Entwicklungsprofile erstellt, über die wir versuchen, ein möglichst genaues Bild des schulischen L2-Erwerbs nachzuzeichnen. Zwei Beispiele solcher Profile werden weiter unten, in Abschnitt 4, vorgestellt.

In den folgenden Abschnitten werden die vier Evaluationsverfahren kurz erläutert.

2.2.1. Entwicklung der Lernmotivation und Einstellung zur französischen Sprache

Um die Entwicklung der Lernmotivation und der Einstellung zu erfassen, werden insgesamt vier schriftliche Befragungen durchgeführt. Beim Eintritt in die 1. Sekundarklasse befragten wir die SchülerInnen rückblickend zum Französischunterricht an der Primarschule. Die drei weiteren Befragungen folgen am Ende jedes Schuljahrs. Alle SchülerInnen beantworten Fragen in den folgenden Bereichen:

Hitparade der Schulfächer: Auf einer 3-stufigen Skala (sehr gern, so mittel, eher ungern) wird die Entwicklung der Beliebtheit des Französischunterrichts im Vergleich zu den andern Fächern erfasst. Von 249 befragten SchülerInnen geben nur 59 an, Französisch an der Primarschule "sehr gern" gehabt zu haben, 134 "so mittel" und 56 "eher ungern". Am Ende der 1. Klasse der Sekundarschule wurde die Befragung wiederholt. Bisher sind jedoch nur die Resultate der 54 ProfilschülerInnen der 1. PK 94/95 ausgewertet. Vergleichen wir nur deren Ergebnisse, ergibt sich zwar eine klare Steigerung der Beliebtheit des Französischunterrichts in der Sekundarschule, dennoch bleibt Französisch eher ein unbeliebtes Fach.

---

[6] Die 5 LehrerInnen der KK sind: H. BÄR, Bürglen TG; R. MARTI, Rüti ZH; D. MATTLE, St. Gallen; A. MUHEIM, Regensdorf ZH; J. KLAUS, Speicher AR.

Französischunterricht und französische Sprache. Hier geht es um die Repräsentationen, die sich die Lernenden von der französischen Sprache machen, z.B. ob die Sprache gefällt, ob man sie schwierig findet oder nicht, um den jetzigen und späteren Nutzen. Ebenfalls erfasst wird der Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung und der Benotung durch die LehrerInnen. Auf die Frage, ob die französische Sprache gefällt, ergibt sich zu Beginn der 1. Sekundarklasse zwischen den eher positiven und den eher negativen Antworten ein Verhältnis von 179 zu 68. Drei von vier SchülerInnen gefällt die französische Sprache also. Vergleicht man dies mit der oben festgestellten Unbeliebtheit des Französischunterrichts, zeigt sich, dass die Lernenden durchaus zwischen dem Unterricht und der Sprache unterscheiden können. Obwohl also die französische Sprache recht beliebt ist, würden dennoch 184 von 249 SchülerInnen lieber Englisch lernen.

Zu zwei Bereichen, *Arbeitsformen im Unterricht* und *sprachliche Grundkompetenzen* (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen), liegen noch keine Auswertungen vor.

Am Ende der 2. und 3. Klasse werden in den PK auch die *Einstellungen zum zweisprachigen Sachunterricht* erhoben. Diese Befragung wird zur Zeit (Juni 96) durchgeführt. Ergebnisse liegen deshalb ebenfalls noch nicht vor.

Mit Hilfe eines speziell entwickelten Tests konnten sich alle ProfilschülerInnen zudem bezüglich ihres *Lernstils* und *Lerntyps* einstufen. Auch diese Ergebnisse werden in die Gesamtbeurteilung der L2–Entwicklung einbezogen.

2.2.2. *Entwicklung des Verstehens von Informationen aus französischsprachigen Medien*

Der Entwicklungsstand der Hör- und der Leseverstehensfähigkeit wird mittels ad hoc erstellter Tests im Laufe der drei Schuljahre viermal gemessen. Ausgehend von authentischen Materialien (Texte, Videoaufnahmen) werden für jeden Durchgang neue Tests entwickelt. Auf standardisierte Tests haben wir verzichtet, weil es nicht um die Feststellung eines absoluten Verstehensniveaus geht, sondern vielmehr darum, wie bzw. wie verschieden sich die Verstehensfähigkeit bei PK und KK entwickelt. Dazu ist es notwendig, dass sowohl die sprachlich-situativen Anforderungen des Testmaterials wie auch die kognitiven Anforderungen der Verstehensfragen eine grosse Variationsbreite aufweisen.

Die Texte, resp. Videosequenzen, sind französischen Medien entnommen. Bei den Texten handelt es sich um literarische Texte und Sachtexte, bei den Videosequenzen um Ausschnitte aus Fernsehsendungen (Gespräche, Dokumentarfilme). Von der sprachlichen Form her werden die Videosequenzen unverändert eingesetzt, die Sprache der Lesetexte wird dem Lernstand leicht angepasst, um allzu grosse Frustrationen zu vermeiden. Die Verstehensfragen werden schriftlich gestellt, und zwar auf deutsch; die SchülerInnen antworten ebenfalls schriftlich auf deutsch.

Der 1. Test (im Okt. 94, 2 Monate nach Eintritt in die Sekundarschule) zeigte wie erwartet eine beachtliche Streuung innerhalb der Klassen, aber auch zwischen den einzelnen Klassen, ohne dass sich dabei PK und KK signifikant unterschieden.

Man könnte einwenden, dass es nicht fair sei, bei den KK die Fähigkeit zu prüfen, authentische Texte zu verstehen, wenn das Lehrmittel *On y va!* nicht darauf angelegt ist, diese Fähigkeit zu entwickeln. Dem ist entgegenzuhalten, dass es nicht Ziel des FUs sein kann, ein Lehrmittel durchzunehmen, sondern dass sich dieser an übergeordneten Zielen orientieren muss, wie sie z.B. in den Treffpunkten der EDK (1987) formuliert worden sind. Es ist Aufgabe der Unterrichtsforschung zu überprüfen, ob solche Zielvorstellungen realistisch sind und in welchem Ausmass sie erreicht werden.

2.2.3. Entwicklung grammatikalischer Strukturen am Beispiel der Verbmorphologie und Entwicklung des Verb-Wortschatzes

Grundlage für die Evaluation der Entwicklung des Verb-Wortschatzes und der Verbmorphologie sind einerseits die transkribierten Gespräche (vgl. 2.2.4.) mit den ProfilschülerInnen, andererseits pro Schuljahr mindestens zwei schriftliche Texte dieser SchülerInnen. Die mündlichen Texte zeigen die spontan verfügbare, weitgehend automatisierte Sprachproduktion, die schriftlichen eher den reflektierten, bewussteren Anteil.

Zur Zeit werden die Daten nach verschiedenen Kategorien ausgewertet, z.B. nach dem Gebrauch von Tempus- und Modalformen, nach Verb-Ableitungen, nach der morphologischen Korrektheit etc. Dabei werden quantitative Durchschnittswerte für die ProfilschülerInnen sowohl der PK als auch der KK errechnet. Die Ergebnisse werden zu einem Gesamturteil pro Text und SchülerIn zusammengefasst. Dieses Gesamturteil gibt Auskunft über den Umfang des Verb-Wortschatzes, über den Grad des Ausbaus der Verbmorphologie und deren Korrektheit sowie über die "Kreativität" im Umgang mit neuen Formen. Die einzelnen Entwicklungsschritte werden dann zu einem Erwerbsprofil zusammengefügt.

Da die Lehrerpersönlichkeit und der Unterrichtsstil entscheidende Variablen für den Entwicklungsverlauf und den Lernerfolg der SchülerInnen sind, wird im Projekt versucht, mit einem Begleitjournal, durch Unterrichtsbesuche und Gespräche den unterrichtlichen Hintergrund für die Entwicklung der ProfilschülerInnen aufzuzeichnen. Diese Unterlagen geben Aufschluss über die Verteilung der einzelnen Sprachtätigkeiten, über die Art des Wortschatzlernens und über den Grammatikunterricht.

2.2.4. Développement de la capacité discursive

Pendant la 1ère année 94/95 nous avons fait passer trois entretiens aux élèves des classes pilotes et deux aux classes de contrôle. Il s'agissait de conversations en face à face, déclenchées par des stimuli visuels (images d'animaux familiers, bande dessinée "muette", centrée sur la pratique quotidienne), afin que la suite de l'échange s'oriente naturellement sur la vie courante des élèves. Par contre, le 3e entretien, passé au début de la 2e année, ne se fondait sur aucun support et les élèves racontaient leurs vacances d'été ou les échanges scolaires auxquels ils avaient participé. L'attention portée au domaine privé des élèves était voulue: il s'agissait de mobiliser un savoir que les élèves étaient seuls à pouvoir transmettre, afin de rendre leur participation à la conversation aussi active que possible.

Le but des entretiens n'est pas uniquement de contrôler la progression des élèves dans l'acquisition du français. Il s'agit aussi d'observer leur compétence en communication orale et d'analyser les stratégies qu'ils mettent en oeuvre en pareille situation. De quelle manière savent-ils surmonter les obstacles linguistiques, tant au niveau de la compréhension que de leur propre production, comment arrivent-ils à organiser une conversation en exploitant la collaboration du partenaire linguistiquement fort (l'enquêtrice), quels sont le rôle et la part de L1

dans le volume de la conversation? Bref, il s'agit de comprendre l'ensemble des activités communicatives, comme manifestation d'une conversation de type *exolingue/bilingue*: "exolingue" (ALBER et PY 1986), dans la mesure où les partenaires ne partagent pas au même degré la langue de la communication; "bilingue", puisque ces mêmes partenaires partagent le savoir d'une ou d'autres langues, et ce bilinguisme peut à certaines conditions être mobilisé et légitimé (LÜDI 1989; OESCH SERRA 1986, 1991).

Les interactions exolingues/bilingues forment un ensemble typologiquement complexe, régi par des paramètres tels que la *double focalisation* (l'attention des partenaires se porte de manière manifeste à la fois sur les problèmes que posent les moyens linguistiques à disposition et sur le contenu à transmettre; BANGE 1991), le mode d'articulation entre les deux types de focalisation, les méthodes de collaboration mises au point par les partenaires. Il faut souligner que ces méthodes se différencient de celles qui apparaissent en salle de classe, notamment par le fait que la résolution des obstacles linguistiques est finalisée à la réussite de l'échange.

Pour la recherche en acquisition, ce type d'interactions représente un grand intérêt pour au moins deux raisons:

- elles permettent au chercheur d'observer en temps réel des traces du travail de fonctionnement et de développement de l'interlangue;
- elles peuvent constituer un contexte favorable à l'acquisition, notamment par les phénomènes de focalisation sur les obstacles langagiers, d'auto- ou hétérocorrection, de reprise, qu'elles engendrent (DE PIETRO, MATTHEY, PY 1989; KRAFFT ET DAUSENDSCHÖN-GAY 1993; SCHERFER 1993).

3. Ein erster Blick auf zwei L2-Erwerbsprofile

In diesem Abschnitt möchten wir zeigen, welche Daten durch die Evaluation bereitgestellt werden und welche Fragen sich damit beantworten lassen. Wir sind daran, die Aufnahme der Rohdaten der ersten zwei Beobachtungsjahre abzuschliessen. Neben den interpretativen (qualitativen) Auswertungen der transkribierten Gespräche und der schriftlichen Texte werden wir eine statistische Auswertung der quantitativen Ergebnisse der Gesamtstichprobe durchführen. Detaillierte Ergebnisse liegen deshalb zur Zeit noch nicht vor. Die folgenden Evaluationsergebnisse der Profilschülerin *Aba* und des Profilschülers *Bedo*, die beide die gleiche Pilotklasse besuchen, sollen als Beispiel einen ersten Einblick ermöglichen.

3.1. Sozialer, schulischer und motivationaler Hintergrund

Angaben zu den Personen: Aba und Bedo waren im August 94 beim Eintritt in die 1. Sekundarklasse 13,5 Jahre alt und besuchen dieselbe PK.
Abas Mutter ist Hausfrau/Coiffeuse, der Vater Metallbauschlosser; ihre Familiensprache ist ein Schweizerdeutscher Dialekt.
Bedos Mutter ist Hausfrau, der Vater Mechaniker; ihre Familiensprache ist eine deutsche Standardvariante.

Schulische Leistungen: Beide zeigen gute schulische Leistungen, mit einer Durchschnittsnote von 5 in den Hauptfächern am Ende der 1. Klasse. Aba mag das Fach Französisch "so mittel", Bedo "eher ungern" (Umfrage nach dem 1. Sekundarschuljahr).

Einstellung und Motivation: Gegenüber der französischen Sprache ist Aba positiv eingestellt: Französisch gefällt ihr, die Sprache liegt ihr, sie spricht sie gern, und sie findet Französischkenntnisse wichtig für später. Wenn sie aber wählen könnte, würde sie – wie die grosse Mehrheit ihrer KollegInnen – lieber Englisch lernen.
Bedo findet keinen Gefallen an der französischen Sprache, sie liegt ihm nicht, für später findet er sie unwichtig, dennoch gibt er an, sie gerne zu sprechen; auch er würde lieber Englisch lernen.
Beide haben sich bezüglich Leistung, Einstellung und Motivation im Laufe des 1. Sekundarschuljahrs nicht verändert.

Vorlieben für einzelne sprachliche Tätigkeiten: Beide können sich im Französischunterricht gut konzentrieren. Ihre Vorlieben unterscheiden sich nur geringfügig.

- Sprechen: Beide sprechen im Unterricht nicht so gern, fühlen sich eher gehemmt (bei Aba waren die Hemmungen – vielleicht altersbedingt – am Anfang des Schuljahres noch nicht da)
- Hören: Aba hört gern zu, Bedo weniger gern
- Lesen: Aba liest gern (zu Beginn des Jahres las sie noch weniger gern), Bedo weniger gern
- Schreiben: beide schreiben nicht gern
- Grammatik: Grammatik finden beide lehrreich, machen aber nicht gerne Übungen.

Aba macht ziemlich gern Hausaufgaben im Französisch, Bedo gar nicht. Mit ihren Leistungen in diesem Fach sind jedoch beide zufrieden.

3.2. *Entwicklung des Verstehens von Informationen aus französisch-sprachigen Medien*

Hörverstehen:

Beginn 1. Sek.:	**Beginn 2. Sek.:**
Ø aller Pilotkl./ Ø eigene Kl.:	Ø aller Pilotkl./ Ø eigene Kl.:
10,2 / 10,3 Punkte	13,1 / 10,6 Punkte
Aba: (fehlte bei diesem Test)	Aba: 11,5 Pte; 10. Rang von 26 Sch.
Bedo: 9,5 Pte; 14. Rang von 23 Sch.	Bedo: 9,3 Pte; 22. Rang von 26 Sch.

Leseverstehen:

Beginn 1. Sek.:	**Beginn 2. Sek.:**
Ø aller Pilotkl./ Ø eigene Kl.:	Ø aller Pilotkl./ Ø eigene Kl.:
17,3 / 18,2 Punkte	11,9 / 9,9 Punkte
Aba: 25 Pte; 2. Rang von 27 Sch.	Aba: 14 Pte; 2. Rang von 24 Sch.
Bedo: 11 Pte; 26. Rang von 27 Sch.	Bedo: 6,3 Pte; 24. Rang von 24 Sch.

Die Tabellen zeigen die Ergebnisse von Aba und Bedo im Vergleich mit der eigenen Klasse und der durchschnittlichen Leistung aller PK. Die Leistungen der beiden Profil-Schüler markieren zwei Extreme innerhalb der Klasse: Aba erbringt ausgezeichnete Verstehensleistungen, Bedo gehört zu den Schwächsten. Wie wir weiter unten sehen werden, stehen die schwachen rezeptiven Fähigkeiten von Bedo in starkem Kontrast zu seinen produktiven Fähigkeiten.

3.3. *Entwicklung grammatikalischer Strukturen am Beispiel der Verbmorphologie und der Entwicklung des Verb-Wortschatzes*

3.3.1. Entwicklung des Verb-Wortschatzes

Zeitpunkte[7]	Texte	Ty:To Aba	Ty:To Bedo	Ty:To KL	Ty:To PK	Ty:To KK
1 Monat	mdl. I	4 : 12	5 : 8	3 : 9	4,8 : 9,4	5,1 : 10,1
7 Monate	mdl. II	8 : 9	10 : 14	7 : 10	6,9 : 11,9	nicht erhob.
13 Monate	mdl. III	7 : 23	7 : 16	6 : 12	7,8 : 26,7	6,6 : 16,2
7 Monate	schr. I	Text fehlt	17 : 39	11 : 22	13 : 19,3	9 : 17,9
10 Monate	schr. II	19 : 31	12 : 24	13 : 25	12,6 : 23,3	10 : 17
15 Monate	schr. III	14 : 29	19 : 29	17 : 29	17,8 : 33,3	17,8 : 32,7
19 Monate	schr. IV	Text fehlt	11 : 16	12 : 19	16,5 : 25,4	12,4 : 19,3

Ty = Verb-Type; To = Verb-Token; KL = Klasse von Aba und Bedo

---

[7] Zeitpunkte der Datenerhebung: Anzahl Monate Französischunterricht in der Sekundarschule (nach 2 Jahren Französischunterricht an der Primarschule).
Texte: mdl. = mündliche Texte, schr. = schriftliche Texte; zur Textgewinnung vgl. 2.2.3.

BEST COPY AVAILABLE

Die Tabelle zeigt den Umfang und die Varianz des Verb-Wortschatzes in der mündlichen und in der schriftlichen Sprachproduktion von Aba und Bedo im Verhältnis zum Durchschnittswert der ProfilschülerInnen der eigenen Klasse sowie zu den Durchschnittswerten der ProfilschülerInnen aller PK und KK. Der Verb-Wortschatz wird mittels des proportionalen Verhältnisses von Verb-Type zu Verb-Token ermittelt, d.h. die Gesamtzahl der Verben in einem Text (Token) wird verglichen mit der Zahl der verschiedenen Verben (Type).

Der Eintrag "Ty:To = 5:8" in der 1. Zeile der Spalte von Bedo bedeutet, dass er im ersten Test-Interview 5 verschiedene Verben 8mal brauchte. Die 5 Verben sind:

appeler: je m'*appelle* Bedo
savoir: je ne *sais* pas
être: non, c'*est* petit
aller: je *vais*
avoir: il y *a* grand

Die Tabelle zeigt, um wieviel grösser der Verb-Wortschatz in schriftlichen Texten gegenüber mündlichen ist. In Schreibsituationen, wo die Verlangsamung des Produktionsvorgangs den Zugriff auf explizites sprachliches Wissen gestattet, wird die Ausdrucksmöglichkeit stark erweitert (ELLIS 1990). Erste Vergleiche der Entwicklungsprofile der PK, die viel und regelmässig schreiben, mit den KK, die im Rahmen von *On y va!* das Schreiben nur als sekundäre Übungsform kennen, bestätigen bereits nach anderthalb Jahren Unterricht, dass die häufige Aktivierung des expliziten sprachlichen Wissens in seiner ganzen Breite sich im Sinne der Output-Hypothese (SWAIN 1985) langfristig auf den Ausbau des impliziten sprachlichen Wissens – und damit auf die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks – positiv auswirken (STERN 1994). Die Daten der mündlichen Test-Interviews auf der Tabelle weisen trotz etwas schlechteren Startbedingungen im Vergleich mit den KK auf einen Entwicklungsvorsprung der PK hin.

Es ist vorgesehen, die gebrauchten Verben (Types) mit dem vorgegebenen passiven und aktiven Wortschatz aus dem *On y va!* zu vergleichen, um Aussagen machen zu können, ob die SchülerInnen zusätzlich zum Lehrmittel auch aus anderen Bereichen Verben aufgenommen haben. Dies ist vor allem für die PK zu erwarten.

3.3.2. Entwicklung der Verbmorphologie

Zum Erwerb der Verbmorphologie können folgende Annahmen gemacht werden:

- Es ist zu erwarten, dass bei PK und KK neben dem gesteuerten Erwerb der natürliche Erwerb mit seinen typischen Merkmalen (Reduktion der Formenvielfalt, Übergeneralisierungen etc.) durchscheint.
- Die PK sind im Gebrauch der Verbformen flexibler, kreativer, zeigen eher einen natürlichen Erwerbsverlauf als die KK.
- Bei den PK müssten verbale Formelemente auftauchen, die im *On y va!* erst später behandelt werden, also nur auf implizites Lernen zurückgeführt werden können, das aus dem Umgang mit authentischen Texten resultiert.

Die mündl. und schriftl. Texte werden nach folgenden Kriterien untersucht:

- Gebrauch der Zeiten/Modi
- Stellung des Verbs im Satz
- Korrektheit/fehlerhafter Gebrauch: semantische, morphologische, orthografische Abweichungen
- Strategien, um Situationen/Inhalte sprachlich zu bewältigen: Ausweichen auf Deutsch, zurückgreifen auf bekannte Verben/Verbformen, Regelbildung
- Bildung von Ableitungen: aus Adjektiven oder Nomen abgeleitete Verben, aus Verben abgeleitete Adjektive oder Nomen

Im Moment ist die Auswertung der Daten noch nicht abgeschlossen, so dass noch keine quantitativen Aussagen gemacht werden können. Dennoch soll hier anhand eines Texts von Bedo ein exemplarischer Einblick in den Erwerbsstand versucht werden, auch wenn die Vergleichsmöglichkeit mit andern ProfilschülerInnen fehlen.

Der folgende Text von Bedo entstand im Rahmen der 4. Schreibaufgabe (2. Quartal der 2. Sekundarklasse). Der Auftrag lautete, zu einer Zeitungsmeldung mit dem Titel *poissons morts à la tonne* eine Geschichte zu schreiben und zu erklären, wer dieses Fischsterben verursacht haben könnte. Damit das grammatikalische Wissen im Bereich der Verben möglichst breit zum Zug kommen konnte, standen neben den zum Zeitungstext angegebenen Wortübersetzungen folgende Verben als Schreibhilfe zur Verfügung, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht zum *On y va!*-Wortschatz gehörten: *mourir, négliger, verser, empoisonner, salir, polluer, éliminer, infecter.*

Zeitungstext:

Poissons morts à la tonne

Plus d'une tonne de poissons morts ont été découverts, victimes d'une pollution d'origine inconnue, dans la rivière La Taute, entre Saint-André-de-Bohon et Saint-Sébastien-sur-Raids, dans la région de Carentan (Manche). La pollution avait été détectée mardi par le propriétaire d'un centre de loisirs dont la réserve de pêche a été décimée. Des analyses sont en cours pour déterminer l'origine de la pollution.

Die folgenden Wörter wurden mit deutscher Übersetzung vorgegeben:
le poisson, le propriétaire, le centre de loisir, la réserve de pêche, la victime, la pollution, mort, découvrir, décimer, l'origine, détecter, déterminer

Bedos Text:

Poissons morts à la tonne!

Les poissons sont mortés, parce que le propriétaire a négligé sa réserve de pêche dans le centre de loisir, je trouve. Peutetre, il y a eu des personnes d'une fabrique, qui ont versé plusieurs tonnes de poison dans l'eau de la réserve. Le prochain mardi, le propriétaire a découvri l'emposonne. Ça c'étaid terrible. Plusieurs de tonnes de poissons mortés ont été sur l'eau. Biensûr, il y a aussi eu des poissons, qui sont mortés par l'infection, je crois. Ich hoffe seulement, que l'eau empoisonné ne pollue pas des autres réserves, parce que c'est aussi dangereux pour les gens, et que les personnes, qui ont salir la réserve de pêche bientôt sont dans la prisonne.

Bedo schreibt sowohl inhaltlich wie formal einen überdurchschnittlich guten, differenzierten Text. Was den *On y va!*-Stoff anbelangt, sind seine Verbformen korrekt. Der Text wurde geschrieben, nachdem im kursorischen Französischunterricht das Passé composé eingeführt worden war. Es mischen sich hier gelernte Formen wie *il a eu, ils ont été* mit Formen, die Bedo nach den Regeln seiner Interlanguage spontan gebildet hat *(Ils sont mortés, ils ont découvri, ils ont salir).* Aba produziert in einem andern Text sogar zwei Varianten ein und desselben Verbs *(il a lit* und *ils ont lisé).*

Bei Unsicherheiten wird auch im Präsens generell auf den Infinitiv ausgewichen, insbesondere bei den Verben auf *-ir, -re*, deren Konjugation noch wenig gefestigt ist: *ils reprendre, nous conduire, je courir.*

Sowohl Bedo als auch Aba brauchen Verbformen, die der *On y va!*-Grammatik vorauseilen (Imparfait: *c'étaid).* Eine erste Einschätzung zeigt, dass dieses Phänomen, wie erwartet, fast ausschliesslich bei den PK auftaucht.

Mit Verb-Ableitungen gelingt es Bedo, den Wortschatz und damit seine Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern *(l'emposonne* (l'empoisonnement), *l'eau empoisonné).*

Freies Schreiben kann komplexe Formen herausfordern und so das eigene Regellernen stützen. In solchen anspruchsvollen Situationen gibt es verschiedene Verhaltensmöglichkeiten:

- Ausweichen auf verfügbare Formen (z.B. Präsens anstelle von Passé composé, Infinitiv statt Präsens)
- Regularisierung und Übergeneralisierung von neuen, instabilen Formen (s. Beispiele oben)
- Ausweichen auf die deutsche Sprache *(Ich hoffe seulement;* oder bei Aba: *il est verwüstet worden...)*

3.4. Développement de la capacité discursive

Comparaison du comportement conversationnel d'Aba et de Bedo

Les tableaux suivants montrent le volume langagier des conversations entre Aba, Bedo et l'enquêtrice.

Passation du Test: Aba	**1er (sept.94)**	**2e (mars 95)**	**3e (sept. 95)**
1.Volume de la conversation			
1.1. T/parole I +(n. mots)+[MLT]	38 (360) [9,5]	42 (324) [7,7]	50 (369) [7,3]
1.2. T/parole E +(n.mots)+[MLT]	32 (155) [4,8]	30 (177) [5,9]	48 (248) [5,1]

Passation du Test: Bedo	**I sept. 1994**	**II mars 1995**	**III sept. 1995**
1.Volume de la conversation			
1.1.T/parole I + (n. mots)+[MLT]	44 (323) [7,3]	40 (270) [6,7]	51 (368) [7,2]
1.2.T/parole E +(n. mots)+[MLT]	44 (129) [2,9]	39 (209) [5,3]	48 (253) [5,2]

I = enquêtrice; E = élève; le 1er chiffre correspond aux tours de parole (turn-takings), le 2e aux lexèmes produits, le 3e à la moyenne entre les deux premiers chiffres (MLT = mean length of turn).

Si nous considérons la moyenne entre le nombre de tours de parole et le nombre des mots, les résultats d'Aba et de Bedo sont comparables, même si la première garde une légère avance sur le second. Par ailleurs, on constate que dans le 1er entretien il y a un écart important entre la moyenne de l'enquêtrice et celles des deux élèves. L'analyse des entretiens nous indique que celle-ci a procédé à des nombreuses reformulations d'un même énoncé, pour faciliter la compréhension des élèves. Dans les deux entretiens qui ont suivi, l'écart est réduit et se stabilise autour des mêmes positions. L'enquêtrice garde toujours l'initiative

BEST COPY AVAILABLE

du discours, mais la compréhension des élèves s'est améliorée et leur production a augmenté.

Lorsqu'on analyse les moyens employés par les élèves pour signaler leur non compréhension, on constate cependant une différence de comportement. Aba préfère laisser passer son tour de parole (7 fois), et rester silencieuse. Bedo, par contre, adopte deux stratégies: soit il laisse passer son tour de parole (2 fois), soit il signale à sa partenaire les obstacles linguistiques qu'il rencontre (6 fois). Lors du dernier entretien, ce dernier comportement disparaît au profit du premier et il choisit, comme Aba, de rester silencieux (3 tours passés vs les 2 tours passés d'Aba). Pour comprendre le choix du silence, en tant que manifestation de non compréhension, il faut tenir compte de la routine communicative en milieu scolaire, où ce type de comportement continue d'être préférentiel.

Au niveau de la production, une stratégie discursive souvent utilisée, surtout lors des deux premiers entretiens (B: 4 fois, A: 3 fois), est celle de la **mention.** Une mention consiste en l'énonciation d'un mot isolé, par lequel les élèves exploitent leurs connaissances lexicales de base et les possibilités offertes par l'interlangue à un moment donné de son développement. En voici un exemple:

I	alors il cherche		oui et		voilà . <puis tu vas aussi
A		le raisin		banane . fromage	

I et Aba commentent ensemble une image et Aba répond à la question de I, d'abord par «le raisin» et ensuite par deux mots - deux mentions - «banane, fromage», sans les munir de déterminants et sans les insérer dans une structure syntaxique. Lors du 3e entretien, les mentions ne sont plus utilisées par les deux élèves et la structure de leurs discours devient plus complexe.

A partir du 2e entretien, les moyens mis en oeuvre pour solliciter l'aide de I, se différencient d'une activité à l'autre. En compréhension, seul Bedo avoue explicitement rencontrer des obstacles linguistiques (il dira «je ne sais pas», ou citera, même partiellement, le mot pas compris). En production, par contre, c'est plutôt Aba qui, confrontée à un déficit local de moyens linguistiques, demande à **I d'achever ses énoncés** (GÜLICH 1986a,b). Elle focalise la présence de l'obstacle (arrêt de la formulation, hésitations, etc.), et présente à I un énoncé tronqué, lui demandant implicitement de l'achever à sa place.

I	<à la plage+
A	nous- .. nous sommes toujours- .. ehm ... **à- à la place de:- ... ehm** ((rire))
I	ah: . <où il y avait une tente+ .. enfin où- <à la place de camping+
A	ehm . Zeltplatz ehm-

Aba propose à l'enquêtrice une structure incomplète: «à- à la place de:- ... ehm», lui demandant, implicitement, de la compléter. I fournit d'abord un terme qui lui semble être la source du problème: «à la plage». Mais Aba ne se contente pas de la solution proposée et formule alors le mot-obstacle en allemand «Zeltplatz». L'enquêtrice est alors à même d'achever l'énoncé d'Aba. D'abord elle traduit l'information qu'elle a comprise: «ah: . où il y avait une tente», ensuite elle l'insère dans le contexte discursif et l'amalgame à l'énoncé que sa partenaire lui a présenté: «à la place de camping». Aba ratifie alors la formulation achevée par I, montrant par la même occasion qu'elle maîtrise l'opposition «place/plage».

Cette séquence illustre bien la spécificité du **discours exolingue/bilingue**. Autant la nature de l'obstacle est propre à la situation exolingue, autant les moyens linguistiques pour le résoudre font appel aux compétences bilingues des partenaires. L'exploitation de la composante bilingue est finalisée au déroulement et à la réussite de la conversation, et le recours à l'allemand se justifie comme un des moyens possibles pour y parvenir. Un moyen qui n'est exploité par les élèves qu'en dernier recours et dont il faut évaluer le niveau discursif. Par exemple, Aba emploie statistiquement plus de termes allemands que Bedo: 18 occurrences dans les 3 entretiens, alors que Bedo en emploie 5. De plus, les occurrences de Bedo sont toutes de nature métadiscursive, alors que 2/3 seulement de celles qui sont énoncées par Aba remplissent cette fonction. L'exemple suivant illustre la résistance de Bedo à se servir de l'allemand, malgré les invitations de l'enquêtrice à le faire, pour ne pas bloquer la conversation.

I	<et tu as parlé un peu en français+
B	un peu:..
I	{<oui+ . avec qui . tu as parlé à- <à l'école+ . non:
B	{un peu: avec les- ... à la- euh ((pause 7s))
I	oui >bien sur+
B	non&non . pas à l'école . à l'école je parle a:- allemand .. fran- je parlais .
I	>quel mot tu cherches+ >dis en allemand+ . peut-être je
B	avec- ((pause 10s)) ...

BEST COPY AVAILABLE

I	comprends <avec-+ >qu'est-ce que c'est le mot allemand+ . dis
B	oui&oui avec ehm: ...
I	en allemand ah: tu te rappelles pas <hein+
B	oui&oui ... ... je parle a- .. avec- ... à le
I	AH: ah: >voilà+ >oui:+ . voilà:
B	conducteur de:- de train oui je parle français oui

Par ailleurs, une juste évaluation du recours à la L1 de la part des élèves doit aussi tenir compte de la complexité du discours et de l'activité en cours. Par exemple, l'organisation et le contenu des discours de Bedo sont moins complexes que ceux d'Aba, qui parvient même, dans le 3e entretien, à clarifier un malentendu et à signifier à l'enquêtrice qu'elle est en train de se tromper!

Restent à mentionner deux activités conversationnelles importantes pour l'acquisition: la **reprise** et l'**autocorrection.** On parle de reprise lorsque l'élève emploie un élément nouveau qui lui a été fourni par son partenaire, en l'adaptant au contexte discursif. Même si on ne peut pas affirmer que le mot en question soit, pour autant, intégré dans la compétence linguistique de l'élève, l'activité linguistique qui consiste à identifier un obstacle lexical, à solliciter un mot et à le réutiliser, peut provoquer ou accompagner son acquisition (PY 1989, 1991).

I	**du raisin** <qu'est-ce qu'il veut
B	et: fromage et **des**: **des du raisin** oui le garçon dit: äh äh

Dans cette séquence d'achèvement, Bedo réutilise le mot et la structure syntaxique que I lui suggère. Il y a donc à la fois reprise et autocorrection.

La comparaison entre les deux élèves montre que Bedo, plus qu'Aba, exploite le matériel linguistique qui lui est offert par I, même s'il est rare qu'il sollicite son aide. (Le nombre total de reprises est de 8 pour Bedo et de 5 pour Aba). De manière analogue, Bedo produit plus d'autocorrections (9x vs. 5x pour Aba), laissant aussi apparaître des zones floues de son interlangue, par exemple les incertitudes quant à l'emploi des prépositions: «je parle **avec** .. **à le** conducteur»; où bien «je suis **en la** maison .. je reste **à la** maison».

3.4. Zusammenfassung: Aba und Bedo im Vergleich

Die Analyse der verschiedenen Bereiche – Motivation und Einstellung, Hörverstehen, Verb-Wortschatz und -Morphologie, Gesprächsfähigkeit – gibt Einblick in den Verlauf des schulischen L2-Erwerbs von zwei verschiedenen

Lernerpersönlichkeiten auf dem Hintergrund ihrer Klasse und der Vergleichsklassen.

Beide kommen aus einsprachigen Familien mit ähnlichem sozialem Hintergrund. Auch ihre Leistungen im Französisch werden am Ende der 1. Sek. gleich gut bewertet (Aba 5,5; Bedo 5,25), obwohl ihre Motivation für dieses Fach sehr verschieden ist: einem «sehr gern» von Aba steht ein «eher ungern» von Bedo gegenüber.

Ganz krass unterscheiden sich die beiden in den rezeptiven Fähigkeiten. Sowohl im Hörververstehen wie auch im Leseverstehen gehört Aba zu den besten der Klasse (resp. der ganzen Stichprobe), Bedo zu den schwächsten. Dass sich diese schwache Leistung im Verstehen von authentischen Texten nicht auf die Note in Französisch auswirkt, zeigt, dass die vier Grundkompetenzen nicht gleichwertig in die Leistungsbewertung einbezogen werden.

In den produktiven Bereichen erbringt Bedo, trotz schlechter Motivation und schwacher rezeptiver Fähigkeiten und entgegen allen theoretischen Annahmen, sehr gute Leistungen.

Sowohl bezüglich des Verb-Wortschatzes als auch der Verbmorphologie sind beide etwa gleich einzustufen. Bedo zeigt sogar eher ein innovativeres Verhalten. Er verwendet häufiger das Passé composé und gestattet sich mehr Freiheiten im Gebrauch deutscher Verben, infiniter Formen oder Ableitungen. Aba braucht dagegen etwas mehr finite Formen, ist aber im Passé composé viel unsicherer. Sie versucht eher richtige Formen zu finden, verbaut sich aber dadurch differenziertere Ausdrucksmöglichkeiten.

Beide weisen einen gut differenzierten Verb-Wortschatz auf. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass sie einen "breiteren" Französischunterricht geniessen, eine Vermutung, die unsere These stützt, dass inhaltsorientierte Lernsituationen implizites Sprachmaterial liefern, das dann im freien Ausdruck zur Verfügung steht. Aber erst der Vergleich mit den ProfilschülerInnen der KK wird zeigen, wie weit sich diese Annahme erhärtet.

In den Gesprächen zeigen sich die zwei verschiedenen Persönlichkeiten wieder deutlicher. Aba ist am Austausch von Meinungen interessiert und geht Gesprächsrisiken ein, d.h. sie nützt die Sprachkenntnisse der "starken" Gesprächspartnerin, um ihre Mitteilungen komplexer und differenzierter zu gestalten. Bezüglich der eigenen Äusserungen ist sie weniger normativ als Bedo, d.h. sie macht weniger Selbstkorrekturen oder Wiederholungen von Äusserungen der Partnerin.

Auch Bedo nützt die Sprachkenntnisse der "starken" Partnerin, allerdings weniger, um seine Mitteilung zu differenzieren, als vielmehr, um Fehler in seiner Äusserung zu korrigieren oder gar nicht erst zu machen. Dabei vermeidet er es so weit wie möglich, auf die L1 zurückzugreifen, auch mit dem Risiko, dass das Gespräch dadurch blockiert wird.

Mit diesen Beispielen wollen wir zeigen, unter welcher Lupe wir die Erwerbsvorgänge betrachten. Wir hoffen, dass unser Vorgehen fein genug ist, um die Unterschiede feststellen zu können, die unter den veränderten Lernbedingungen auftreten. Rein quantitative Analysen, auch mit grossen Stichproben, können die grossen individuellen Unterschiede nicht sichtbar machen. Qualitative Analysen, wie wir sie hier vorlegen, stossen allerdings vom Aufwand her an Grenzen. Ein wichtiges Ergebnis unserer Arbeit wird deshalb auch sein, Angaben darüber machen zu können, welche Evaluationsformen differenzierte und zuverlässige Aussagen über den Lernverlauf und den Lernerfolg im FU ermöglichen.

4. Ausblick

Im Bericht *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz* formulierte eine Arbeitsgruppe des EIDGENÖSSISCHEN DEPARTEMENTS DES INNERN (1989) Leitgedanken für die zukünftige Sprachenpolitik in der Schweiz. In den Empfehlungen für das Bildungswesen kommt deutlich zum Ausdruck, dass im Hinblick auf die neuen Entwicklungen in Europa der Mehrsprachigkeit der BewohnerInnen der Schweiz eine noch grössere Bedeutung zukommen wird als bis anhin. Es wird festgestellt, dass mit der heutigen Praxis des FUs dieses Ziel nicht erreicht werden kann. Der Bericht schlägt vor, in den grösseren Agglomerationen Schulmodelle zu erproben, die einerseits vorhandene Zweisprachigkeit unterstützen und ausbauen, anderseits auch bei einsprachigen SchülerInnen zu einer besseren Beherrschung einer zweiten Landessprache führen.

Die vorgeschlagenen Modelle sind nicht neu. Es handelt sich um Immersionsunterricht und zweisprachige Schulen, wie sie in den vergangenen zwei Jahrzehnten im Ausland (z.B. Kanada, USA, Deutschland) in verschiedenen Formen erprobt wurden. Es zeigt sich, dass bezüglich Sprachbeherrschung zweisprachige Unterrichtsmodelle deutlich bessere Resultate erbringen, als dies im traditionellen FU möglich ist (vgl. z.B. WODE 1994; KICKLER 1995).

Auch in der Schweiz – vor allem in Graubünden und in der Westschweiz – haben inzwischen erste Schulen Schritte in diese Richtung gemacht[8]. Wenig geschieht jedoch auf der Ebene der Maturitätsschulen. Die Möglichkeit, eine zweisprachige Matur abzulegen, ist zwar bereits vorhanden, aber erst die Einrichtung von zweisprachigen Zügen in einem oder zwei Sachfächern würde es den Lernenden erlauben, von dieser Möglichkeit auch Gebrauch zu machen. Das dürfte sich wiederum auf die Zubringerstufen stimulierend auswirken, bei ihren SchülerInnen Sprachkompetenzen in dieser Richtung aufzubauen.

Unser Modell einer partiellen Immersion in Form von zweisprachigen Unterrichtssequenzen geht einen Mittelweg, der der aktuellen Unterrichtssituation, dem didaktisch-methodischen Ausbildungsstand der Lehrkräfte und der Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien Rechnung trägt. Der zweisprachige Unterricht stellt in dieser Art einen neuen Zugang zum schulischen Fremdsprachenlernen dar, weil er den Lernenden von Anfang an ermöglicht, bilinguale Kompetenzen aufzubauen.

Der FU muss die Lernenden in die Lage versetzen, die erworbenen sprachlichen Kompetenzen in realen Situationen – vor dem Fernseher oder im persönlichen Kontakt – zu aktualisieren. Damit dies möglich wird, muss der Transfer ständiger Bestandteil des FUs sein, und zwar nicht in Form von sogenannt "echten" Situationen, sondern von *realen*. Solche realen Situationen sind die alltäglichen Lernsituationen in den Sachfächern, wo Sprache in ihrer natürlichen Funktion als Werkzeug und Medium Wissen erschliesst.

Die Arbeit mit einem geschlossenen Lehrgang wie z.B. *On y va!* engt nicht nur die Lernenden ein, sondern reduziert auch die Sprachkompetenz der Lehrenden, indem sie diese auf das sprachliche Niveau des Lehrmittels fixiert. Sachunterricht in der Fremdsprache und die Arbeit mit aktuellen authentischen Materialien gibt den LehrerInnen die Möglichkeit, aktuelle sprachliche und kulturelle Entwicklungen wahrzunehmen und die eigene Sprachkompetenz zu halten und weiter auszubauen.

Ein erheblicher Teil der Arbeit in unserem Projekt ist der Lehrerfortbildung gewidmet. Schritte in Richtung auf einen zweisprachigen Sachunterricht können nur durch eine Intensivierung der Ausbildung erfolgen. Voraussetzung ist die Professionalisierung der Unterrichtsgestaltung hin zu einem offeneren und flexibleren FU. Dazu gehören Kenntnisse über den Zweitspracherwerb, die Fähigkeit zur Evaluation von Sprachkompetenzen, Kenntnisse von einfachen

---

[8] Die in der Schweiz gegenwärtig vorhandenen zweisprachigen Unterrichtsmodelle sind in einer soeben erschienenen Publikation der *Arbeitsgemeinschaft für die Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz* (BROHY & ARGE-FMUS 1996) aufgelistet.

Formen des Schüleraustauschs und von Klassenkontakten sowie Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien wie Video, CD-ROM, Computer und Internet.

Eine weitere wichtige Voraussetzung wäre die Entwicklung von neuen Lehrmitteln, die modular in einem offeneren FU eingesetzt werden können. Dazu gehören auch Hilfen für die Beschaffung von geeigneten authentischen Materialien, Texten und Medien. Eine Zusammenarbeit zwischen didaktischen Zentren der Deutschschweiz und der Romandie, aber auch ein stärkeres Engagement von Lehrmittelverlagen in diesen Bereichen könnte hier Akzente setzen und neue Möglichkeiten eröffnen.

Bibliographie

Alber, J.-L., Py, B. (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle". In *Études de Linguistique Appliquée* 61, 78-9O.

Bange, P. (1991): "Séquences acquisitionnelles en confmunication exolingu"e. In Russier, C., Stoffel, H., Véronique, D. (Eds), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, 61-66.

Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W. & Krumm, H.-J. (Eds)(1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke. (3. überarbeitete u. erweiterte Auflage).

Brohy, C. & ARGE-FMUS (1996): *Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse*, Solothurn, Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz.

De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation «exolingue»". In Weil, D., Fugier, H. (Eds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.

EDK (1987): *Herausforderung Schweiz.* Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen, Bern, Sekretariat EDK.

Eidg. Departement des Innern, Eds (1989): *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz.* Bern, Eidg. Drucksachen- und Materialzentrale.

Ellis, R. (1990): *Instructed second language acquisition*, Oxford, Basil Blackwell.

Ellis, R. (1992): *Second language acquisition & language pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Eriksson, B. (1995): "Der Einfluss der Erstsprache beim Zweitspracherwerb". In *Babylonia*, N2, 5, 16-20.

Eriksson, B. & Le Pape, Ch., (1995): " Deutsch – Französisch: Zweisprachiges Lernen. «Lesen im Französischunterricht» und «Reziprokes Lehren – eine Lesemethode»". In: *Leseforum Schweiz. Informationsbulletin* 4, 3–6.

Gülich, E. (1986a): "Saôul c'est pas un mot très français. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en situation de contact". In *Cahiers de linguistique française*, 7, 231-258.

Gülich, E. (1986b): "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en situation de contact". In *DRLAV* 34/35, 161-182.

Kickler, K.-U. (1995): *Wortschatzerwerb im bilingualen Unterricht*, Kiel, i&f Verlag.

Krafft, U., Dausendschön-Gay, U. (1993): "La séquence analytique". In *Bulletin CILA* 57, 137-157.

Le Pape, Ch. (1995): "Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I". In *Schulpraxis*.3, Bernischer Lehrerinnen- und Lehrerverein, 14-18.

BEST COPY AVAILABLE

LÜDI, G. (1989): "Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques". In KREMER, D. (ED.), *Actes du XVIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes, Trèves, 19-24 mai 1986*, Tübingen, Niemeyer, 405-424.

NEUNER, G. (1995): "In der Fremdsprache schreiben". In *Babylonia,* N3, 12, 16–20.

OESCH SERRA, C. (1986): "Konfirmandenunterricht...tout de même! Les procédés de transcodage en conversation exolingue et bilingue". In *Tranel* 11, 175-197.

OESCH SERRA, C. (1991): "Gestion interactive et complexification du discours: les séquences narratives en conversation exolingue". In RUSSIER, C., STOFFEL, H., VÉRONIQUE, D. (Eds), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 21-32.

PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". In *DRLAV* 41, 83-100.

PY, B. (1991): "Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2". In*TRANEL* 17, 147-161.

PORTMANN, P. (1991): *Schreiben und Lernen*. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik, Tübingen, Niemeyer.

SCHERFER, P. (1993): "Indirect L2-vocabulary learning". In: *Linguistics* 31, 1141-1153.

SCHÜRMANN-HÄBERLI, U. (1995): "«Sie finden es lässig und lernen lieber» und «Geschichte auf französisch»", Erfahrungen mit zweisprachigem Sachunterricht an der Sekundarstufe I. In *Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung* 5–6, 20–25.

STERN, O. (1994): "Sprachenlernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht". In *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1, 9–26.

STERN, O., ERIKSSON, B., LE PAPE, CH., REUTENER, H., SERRA OESCH, C. (1995): "Französisch lernen im Sachunterricht". In *Schweizer Schule* 3, 3–12.

SWAIN, M., 1985: "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In GASS, S. & MADDEN, C.(Eds), *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House.

WODE, H. (1994): *Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein,* Band I und II. Kiel, i&f Verlag.

WODE, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*, Ismaning, Hueber.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 64/ 1996, 35-59

Das Projekt "Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem": Konzept, empirische Daten und erste Ergebnisse

Hansmartin ZIMMERMANN & Iwar WERLEN

Abstract

The project "Second Language Teaching in the Official School System" investigates the processes of language acquisition and teaching in language classrooms of state schools in the Canton of Berne. Only too often have there been complaints from politicians, journalists and education specialists in the media and elsewhere that Swiss school children appear to have trouble in attaining a satisfactory level of knowledge of a second national language (L2). According to the principle of terrioriality, the Canton of Berne is officially bilingual with a majority of its population living in the German-speaking area and a minority in the French-speaking area. For this reason and in conformity with the national language policy, the first L2 must be either French or German. Research has shown that the majority of students are neither strongly motivated to learn nor able to use the L2 competently even after several years' training. Our project starts from the hypothesis that in the language classroom as an institutional setting, characteristic forms of discourse are generated in the interaction between teacher and students which result in the creation of typical linguistic patterns. A second hypothesis maintains that typical patterns of discourse which operate in the L2 classroom may have been conditioned in the first language (L1) classroom earlier on in the child's school career.

1. Einleitung

Sprachenlernen (L1 und L2)[1] in der Schule während der obligatorischen Schulzeit in der deutschsprachigen Schweiz - das ist der Ausgangspunkt des Projektes "Zweitsprachunterricht im obligatorischen Schulsystem" (ZIOS)[2]. Eingebettet in die Fragestellung des Nationalen Forschungsprogramms 33 "Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" soll nach der Wirksamkeit dieses Sprachenlernens gefragt werden. Klagen über seine relative Unwirksamkeit sind gängig - der Ausführungsplan des NFP 33 greift sie in Punkt 4.3.1. auf. Wieweit sie berechtigt sind, soll im Rahmen des Projektes untersucht werden[3].

Das Untersuchungsgebiet des Projektes ist der deutschsprachige Teil des Kantons Bern, nicht die gesamte deutsche Schweiz. Die folgenden Äusserungen sind also immer auch im Hinblick auf diesen Kanton zu sehen.

---

[1] Wir verwenden diese geläufigen Abkürzungen für die erste(n) Sprache(n) und die zweiten Sprachen, auch wenn sie in unserem Falle besonders problematisch sind, weil unklar ist, in welchem Verhältnis Dialekt und Schriftdeutsch - Hochdeutsch - Standarddeutsch stehen. Zum Problem allgemein siehe die Darstellung bei SIEBER & SITTA 1986.

[2] Beteiligt sind die Universität Bern mit drei Instituten: Sprachwissenschaft (I. WERLEN, H. ZIMMERMANN, K. BRAND), Anglistik (R.J. WATTS, J. ZIBERI) und Pädagogik (J. OELKERS, M. SPÄNI) sowie die Universität Zürich mit dem Romanischen Seminar (J. WÜEST).

[3] Für das Deutsche als Erstsprache – auf der Sekundarstufe 2 – wurde dieser Aspekt von SIEBER (Hg.) (1994) untersucht. Zur Forschungslage das Französische betreffend und zur forschungspolitischen Einordnung der Fragestellung siehe WERLEN (1994).

Sprachenlernen in der Schule hat eine Reihe von seltsamen Eigenschaften, die am ehesten klar werden, wenn man es mit dem Spracherwerb ausserhalb der Schule vergleicht:

• Primär ist es gesteuertes Lernen. Das heisst: der Input ist strukturiert. Eine Lehrperson vermittelt den Stoff, korrigiert und bewertet. Ein Lehrmittel gibt Lernschritte und Lerninhalte vor. Anders als beim ungesteuerten Lernen brauchen die Lernenden die zu lernende Sprache nicht zur Erfüllung alltäglicher Kommunikationsbedürfnisse.

• Sprachenlernen in der Schule ist eng verbunden mit den Kulturtechniken des Lesens und Schreiben. Auch wenn die neuere Fremdsprachendidaktik den Primat des Mündlichen verkündet - faktisch steht Schriftlichkeit immer noch im Vordergrund.

• Sprache wird als Fach unterrichtet. Eine beschränkte Zeit steht dafür zur Verfügung. Sprache ist zugleich Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmedium. Es wird normalerweise in der fremden Sprache kein Sachwissen vermittelt. Ungesteuerter Spracherwerb dagegen ist unmittelbar mit dem Erreichen kommunikativer und alltäglicher Ziele verbunden. Die Zeit ist nicht im Stundenplan fragmentiert.

• Die erlernten Wissensbestände sind Gegenstand von Bewertung. Schule als Institution hat eine Auswahlfunktion. Sprache wird in den Dienst der Auswahl gestellt: damit ist institutionenspezifisch das abprüfbare, bewertbare Wissen relevant. Wer weiterkommen will, muss jene Wissensbereiche beherrschen, die promotionsrelevant sind. Ungesteuerter Spracherwerb dagegen folgt der Nützlichkeit des Ziels – wenn ich meine kommunikativen Ziele erreiche, habe ich Erfolg.

• Die zu erlernenden Sprachen sind nicht Teil der Alltagswelt der meisten Schülerinnen und Schüler. Die meisten Lerngegenstände in der Schule haben etwas mit der Alltagswelt zu tun: Heimatkunde mit der Umwelt, Geschichte mit Ruinen und Denkmälern, Rechnen mit Einkaufen und Taschengeld, Turnen mit Sport. Nur die Sprachen, die Schülerinnen und Schüler lernen müssen, spricht im Alltag niemand mit ihnen. Beim ungesteuerten Spracherwerb ist das anders: die Umgebung spricht die zu lernende Sprache.

In der deutschen Schweiz gilt dies auch für die L1, da die Schülerinnen und Schüler normalerweise als erste Sprache den Dialekt oder die Dialekte ihrer Umgebung erwerben. Hochdeutsch ist eine Sprache, die ihnen gesprochen primär in den Medien[4] begegnet, die in ihrer Umgebung aber kaum mündlich vorkommt[5]. Das Hochdeutsche wird in der Schule also zugleich mit den Kulturtechniken des Lesens und Schreibens vermittelt. Die erste L2 ist in den meisten deutschsprachigen Kantonen das Französische[6]. Auch für dieses gilt im überwiegenden Teil der Fälle, dass es in der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler kaum vorkommt; in unserem Untersuchungsgebiet ist das an der Sprachgrenze allerdings anders.

Es stellt sich angesichts dieser Ausgangssituation die Frage, wie den Schülerinnen und Schüler die Sprachen und das Lernen von Sprachen in der Schule begegnen, als welche Lernaufgabe sie sie erfahren und welche Lernziele sich für sie herausbilden. Der Lernprozess muss also aus der Sicht der Lernenden verstanden werden. Dann lässt sich auch verstehen, welche Ergebnisse ein derartiger Lernprozess hat und wie er wirkt.

2. Umsetzung in zwei Hypothesen

Wir fassen unsere Grundfragestellung in zwei Hypothesen. Die erste reflektiert die Tatsache, dass die L2 in der obligatorischen Schulzeit in der Schule erlernt werden soll. Sie hebt ab auf die Schule als Institution und ist wie folgt formuliert:

Hypothese 1:

Der Zweitsprachunterricht unterliegt Rahmen und Muster der Institution Schule.

Schule als Institution[7] innerhalb unserer Gesellschaft verfügt über eine Reihe von Rahmenbedingungen:

- Gesetzliche Voraussetzungen: hierzu gehören die allgemeine Schulpflicht, die Ausgestaltung des Schulsystems aufgrund von Schulgesetzen, die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufgrund von Lehrerbildungsgesetzen, die entsprechenden Verordnungen und Verfügungen, die gesetzlichen Trägerschaften usw.;

---

[4] Zu den Hochdeutschkenntnissen von Schulanfängern siehe HÄCKI BUHOFER, BURGER, SCHNEIDER & STUDER (1994).

[5] Die Ergebnisse der Eidgenössischen Volkszählung 1990 zeigen, dass 98,7% der deutschsprachigen Schweizerinnen und Schweizer in der deutschen Schweiz in der Familie und mit Angehörigen Schweizerdeutsch reden und nur 5,5% Hochdeutsch; bei der betreffenden Frage konnten die Befragten mehr als eine Antwort geben.

[6] Die Ausnahme ist der Kanton Uri, der als erste Zweitsprache Italienisch eingeführt hat. Zur Politik der EDK im Hinblick auf die L2 siehe EDK-Dossier 33.

[7] Zum Begriff der Institution aus diskursanalytischer Sicht siehe ROLF (1994); zu Dialogen in der Institution Schule insbesondere dort S. 341.

- Organisationsstrukturen, die aus den gesetzlichen Grundlagen folgen, wie Schulhäuser, Schulkommissionen, Schulvorsteher, Lehrerkollegien, Ferien- und Schulzeiten, Stundenpläne usw.;
- Explizite und implizite Verhaltensanweisungen (Normen), die für die Agenten und Klienten der Institution gelten;
- Verschiedene Akteure mit ihren spezifischen Rechten und Pflichten, insbesondere Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler;
- Ressourcen materieller und immaterieller Art: Geld, Wissensbestände, Zeitbudget, Raumverhältnisse, Sonderräume usw.;
- Traditionen der Lehr- und Lernkultur, die festlegen, was erfolgreiches Lernen in der Institution ist.

Die Institution Schule verteilt ihre Ressourcen auf die Schülerinnen und Schüler in der Form von Stundenplänen, Lehrpersonen, Stundendotation, Lehrmittel und dergleichen mehr. Schülerinnen und Schüler lernen diese Institution primär über den schulischen Alltag kennen, über die Lehrperson und die Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie lernen das Prinzip von Schulzeit und Pause, von Stunde und Fach. Sie lernen in der ersten Klasse die Regeln des Redens und Schweigens, der spezifischen Arten des Diskurses in der Schule. Sie erwerben, mit anderen Worten, die Kompetenz, sich als Schüler zu verhalten - sie werden schulkompetent.

Wie jede Institution entwickelt die Schule Verhaltenserwartungen, welche die Agenten der Institution teilen und als gemeinsam unterstellen - diese Verhaltenserwartungen bezeichnen wir als Muster, als zu erwartende Handlungsabläufe, die von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit der Lehrperson im schulischen Diskurs konstruiert und rekonstruiert werden[8].

Die zweite Hypothese nimmt spezifisch auf die deutschsprachige Schweiz und das Sprachenlernen Bezug:

---

[8] Das Einüben in solche Grundmuster geschieht nach unseren Beobachtungen bei den Schulbeginnern sehr schnell – schon nach wenigen Wochen wissen sie, dass sie nicht einfach drauflos reden dürfen, sondern sich durch Handaufhalten zur Turnzuweisung zu melden haben. Damit ist die Asymmetrie als grundlegender Zug der Schule fest eingeübt.

Hypothese 2:

Das Erlernen der Standardsprache (Hochdeutsch) zu Beginn der obligatorischen Schulzeit bildet ein Muster für das Sprachenlernen, das auf die Zweitsprache – hier Französisch – übertragen wird.

Diese Hypothese geht davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der obligatorischen Schulzeit gemeinsam mit den Lehrpersonen lernen, was es heisst, in der Schule eine Sprache zu lernen. Diese erste Sprache - das Hochdeutsche - ist nicht fremd in dem Sinne, dass die Kinder zu Beginn der Schule gar keine Ahnung von der Sprache hätten. Der Abstand zwischen Hochdeutsch und Dialekt ist nicht so gross, dass Kinder nicht schnell Übertragungsleistungen machen könnten. Empirische Untersuchungen wie die von Häcki BUHOFER et al. (1994) und unsere eigenen ersten Testresultate zeigen vielmehr, dass Hochdeutsch von Anfang an verstanden und auch vom Schweizerdeutschen unterschieden wird[9]. Hingegen können die Kinder anfänglich mit dem typischen gesprochenen Schweizerhochdeutschen[10] nicht so recht umgehen. Im Laufe der ersten zwei Jahre aber konstruieren Lehrperson, Schülerinnen und Schüler zusammen ein Hochdeutsch, das ausserhalb der Schule so nicht existiert.

Wie eine Sprache gelernt wird, wird dabei eingeübt: verbunden mit Lesen und Schreiben, mit Buchstaben. Das Prinzip der Abprüfbarkeit von sprachlichem Wissen wird gelernt, das Prinzip von richtig und falsch, das Prinzip der Stundeneinteilung, das Prinzip des fragmentierten Wissens (*das haben wir noch nicht gehabt*). Letzteres ist gerade bei der Sprache wichtig: anders als bei der Mathematik, wo das grosse Einmaleins auf das kleine aufbaut, die Multiplikation nach der Addition gelernt wird, die Division nach der Subtraktion, gibt es in Sprachen keine vergleichbaren Aufbaustufen. Wer eine kommunikative Funktion erfüllen will, muss das mit den Mitteln tun, die ihm gerade zur Verfügung stehen. Im ungesteuerten Sprachenlernen gibt es keine Progression des Stoffes - es sei denn jene, die von der Struktur des Erwerbsprozesses vorgegeben ist[11]. Dagegen baut die Schule auf Progression auf; sie

---

[9] Dies gilt nicht im gleichen Mass für die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler, insbesondere jene, die – z.B. als Flüchtlingskinder – aus anderssprachigen Ländern direkt in die Schule kommen.

[10] Zum gesprochenen Schweizerhochdeutschen gibt es wenig Forschungsresultate. SIEBENHAAR (1994) ist u.W. der erste, der empirisch regionale Verschiedenheiten des Schweizer Hochdeutschen untersucht hat; das Problem bei ihm ist allerdings, dass er Vorlesesprache untersucht und nicht spontan gesprochene Sprache. Damit wird der Effekt, der in der Schule erkennbar wird, dass nämlich das schulische Hochdeutsch eine Lesesprache ist, noch verstärkt.

[11] Bekanntlich ist in der Erforschung des Erwerbs einer ersten Sprache die Ansicht geläufig – und beinahe unabhängig von der jeweiligen Theorie – dass ungesteuerter Spracherwerb in Phasen

BEST COPY AVAILABLE

geht vom Einfachen zum Komplizierteren, vom Konkreten zum Abstrakten usw. vor. Diese Art der Progression ist in unserem Untersuchungsgebiet durch das verwendete Lehrwerk *Bonne chance!* geprägt; es geht z.B. von den einfachsten Verbformen, den Imperativen aus, und führt dann erst sukzessive die weiteren Verbformen des Präsens ein. Die schwierigeren Formen der anderen Tempora folgen erst viel später. Dies ist in der Logik vom Einfachen zum Schwierigeren begründet – in faktischen Kommunikationssituationen jedoch tritt die Notwendigkeit, sich auf Vergangenes oder Zukünftiges zu beziehen, nicht erst dann auf, wenn man die entsprechenden Verbformen gelernt hat.

Das institutionelle Muster - was heisst es, in der Schule eine Sprache zu lernen? - wird im Französischunterricht wieder angewendet. Natürlich haben Schülerinnen und Schüler in der fünften Klasse, im Alter von 11 bis 12 Jahren, andere kognitive Voraussetzungen als die Schulbeginner. Und es wäre naiv anzunehmen, die Schülerinnen und Schüler würden bewusst auf ihre Erfahrungen mit dem Hochdeutschlernen zurückgreifen. Aber die Prinzipien bleiben als handlungsleitende Normen bestehen. Die Kokonstruktion der fremden Sprache mit der Lehrperson geschieht wiederum in Stundenform, als Fach, mit abprüfbaren Leistungen, mit der Bewertung von richtig und falsch. Und stärker noch als beim Hochdeutschen bleibt die Sprache ein Objekt, das der schulischen Wirklichkeit angehört und nicht der Alltagswirklichkeit (eine Ausnahme bilden hier die bilingualen Schülerinnen und Schüler und jene in Biel-Bienne).

Wenn die beiden Hypothesen sich bewahrheiten, dann lässt sich die Wirksamkeit des schulischen Sprachunterrichts verstehen als Aufbau zweier Schulsprachen über die Jahre hinweg, die schulgebundene Kompetenzen vermitteln. Das wäre in der Logik der Schule eigentlich verständlich, stünde dem nicht der Anspruch entgegen, dass in der Schule für das Leben gelernt würde – *non scholae sed vitae discimus.*

3. Methoden

Die beiden Hypothesen sagen etwas darüber aus, wie Sprachenlernen in der Schule systematisch zu sehen ist. Was uns aber näher interessiert, ist die Innenperspektive der Agenten: wie konstruieren sie im schulischen Alltag die Handlungsregeln der Institution Schule? Den Schülerinnen und Schülern begegnet sie ja zuerst einmal unter den Aspekten von Schulhaus, Schulzimmer, Lehrperson und Mitschülerinnen und Mitschülern. Sie müssen lernen, wer in

---

geschehe. Für einen Überblick siehe etwa INGRAM (1989). Eine ähnliche Position wird auch in Bezug auf späteren ungesteuerten Srpacherwerb vertreten, so u.a. von KLEIN (^{3}1992).

diesem Ensemble welche Rechte und Pflichten hat, welches ihre eigenen Rechte und Pflichten sind, was von ihnen erwartet wird und was sie erwarten dürfen. All dies ist eine Frage der interaktiven Konstruktion.

Deswegen erscheint uns als primär gangbarer Weg der einer ethnographischen, qualitativen Studie, die auf dem Prinzip der teilnehmenden Beobachtung aufbaut[12]. Unsere Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter verfolgen mehrere Klassen über zwei Jahre hinweg, besuchen die Schule regelmässig, machen Beobachtungsprotokolle, nehmen einzelne Stunden mit Video- oder Audiogeräten auf. Weiter werden Arbeitsmaterialien, Schülerarbeiten und Hilfsmittel gesammelt. Aufgrund der Klassenbeobachtung wird eine Ethnographie jeder einzelnen Klasse erstellt. Die institutionellen Verhaltensregeln, die sich herausbilden, lassen sich aufgrund von Rekurrenzen in den Aufnahmen beschreiben.

Dieser ethnographische Zugang wird ergänzt durch eine Reihe von Testverfahren, in denen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und die Einstellungen[13] gegenüber den gelernten Sprachen festgestellt werden sollen. Die Testverfahren sollen Anfangs- und Endstand überprüfbar machen, den Lernzuwachs dokumentieren und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, sich kommunikativ – rezeptiv und aktiv – in der gelernten Sprache zu bewegen. Auf die Tests gehen wir im folgenden nicht ein, da die Schlusstests zum Zeitpunkt der Redaktion dieses Artikels noch nicht durchgeführt sind.

4. Projektdesign und Projektphasen

Wir beobachten insgesamt sieben Klassen über einen Zeitraum von zwei vollen Schuljahren (1994-1996). Hochdeutschunterricht wird in drei Klassen während des ersten und zweiten Schuljahrs beobachtet. Die Untersuchungen zum Französischunterricht finden ebenfalls in drei Klassen (im fünften und sechsten Schuljahr) statt. Die siebte Klasse – eine für kleine Gemeinden typische Mehrjahresklasse – wird zu Vergleichszwecken beobachtet.

Für das Französische gibt es besondere Randbedigungen in der zweisprachigen Stadt Biel-Bienne, wo Französisch für die Schülerinnen und Schüler im Alltag vorhanden ist, im Unterschied etwa zu Kindern in einer sprachgrenzfernen Gemeinde. Weiter gehen wir davon aus, dass die Bedingungen für städtische und ländliche Gebiete unterschiedlich sind. Daher verteilen sich die 6 Klassen auf die Gebiete Bern-Stadt, Bern-Land und Biel (je eine 1./2. Klasse und eine 5./6. Klasse)[14].

---

[12] Allgemeiner Bezugsrahmen ist für uns die Ethnographie der Kommunikation (siehe SAVILLE-TROIKE ^{2}1989); wir wenden dabei insbesondere Methoden der Diskursanalyse an.

[13] Untersuchungen zu den Einstellungen gegenüber L2 zeigen fast immer eine Verschlechterung der Einstellung gegenüber der betreffenden Sprache während der Schulzeit. Die ersten Testergebnisse in unserem Projekt deuten auf die gleiche Entwicklung hin.

Innerhalb der insgesamt drei Projektjahre (1994-1996) lassen sich 3 Phasen unterscheiden:

1. Vorbereitungsphase (Januar - Juli 1994)
   Konzeptarbeit, Kontaktierung der Klassen und Schulbehörden, Ausarbeitung von ersten Tests, Lehrerinterviews.
2. Empirische Phase (August 1994 - Juli 1996)
   Durchführung der Klassenbeobachtung und zu Beginn und Ende jedes Schuljahrs der Tests, Lehrerinterviews.
3. Nachbereitungsphase (August - Dezember 1996)
   Datenauswertung, Schlussbericht.

Im Zeitpunkt der Redaktion dieses Artikels ist das Projekt noch nicht abgeschlossen. Die Schlusstests stehen noch aus; die Auswertung der Aufnahmen ist noch nicht weit fortgeschritten. Wir stellen deshalb im folgenden jene Aspekte in den Vordergrund, die schultypische Arten des Kommunizierens darstellen.

5. Der Deutschunterricht

Deutsch (Muttersprache) ist auf allen Schulstufen ein Hauptfach. Auf der Volksschulstufe handelt es sich um ein stundenmässig hochdotiertes Fach[15], das bei Selektion und Promotion eine zentrale Rolle spielt. Im Lehrplan 95 des Kantons Bern wird festgehalten, dass der Deutschunterricht auf vor- und ausser-

---

[14] Von verschiedenen Seiten wird die geringe Zahl der beobachteten Klassen als problematisch angesehen. Diese Problematik betrifft die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, auch der zu erwartenden Unterschiede. Wir sind uns bewusst, dass eine Generalisierbarkeit im strengen Sinn nicht möglich ist. Auf der andern Seite ist der Typ des Vorgehens, den wir gewählt haben, so zeitaufwendig, dass Generalisierbarkeit einen Aufwand erfordert hätte, der schlichtweg nicht zu finanzieren wäre. Laut Bundesamt für Statistik gab es im Jahre 1993/94 im Kanton Bern in der obligatorischen Schulzeit 3631 Schulklassen mit insgesamt 67'367 Schülerinnen und Schülern (ohne Schulen mit besonderem Lehrplan) (BFS 1994, 36). Das bedeutet, dass durchschnittlich pro Schuljahr zwischen 350 und 400 Klassen (mit 7000 bis 8000 Schülerinnen und Schülern) zu berücksichtigen wären, wovon ca. ein Drittel Mehrjahresklassen wären. Wir erfassen bei unserer Beobachtung weniger als 1 Prozent dieser Gesamtpopulation. Eine Stichprobe von 5% würde rund 20 Klassen pro Schuljahr ergeben, also total 40 Klassen. Beim Aufwand, den wir vorgesehen haben, müssten dafür mindestens drei zusätzliche Vollzeitstellen für drei Jahre vorgesehen werden – das ist im Rahmen des NFP 33 nicht finanzierbar.

[15] Im Kanton Bern wird Deutsch in den ersten beiden Schuljahren mit je 5 Wochenstunden unterrichtet.

BEST COPY AVAILABLE

schulischen Spracherwerb aufbaue[16]. Das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben nimmt weiterhin eine zentrale Stellung ein.

Die Besonderheit des Deutschunterrichts besteht darin, dass die hochdeutsche Sprache sowohl Gegenstand als auch Medium seiner Vermittlung ist. Als Unterrichtssprache gilt grundsätzlich Hochdeutsch, wobei im neuen Lehrplan 95 nicht mehr explizit erwähnt wird, wann mit Hochdeutsch als Unterrichtssprache begonnen werden soll[17].

Anhand von transkribierten Sequenzen[18] werden exemplarisch Aspekte der Musterbildung im Diskurs gezeigt.

- ***Asymmetrischer Diskurs: Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerevaluation***

Da die Lehrkraft den Unterricht plant und den Lektionsverlauf vorausschauend auf ein beabsichtigtes Lernziel orientiert, kommt ihr in der Regel die initiative Rolle im stoffbezogenen Unterrichtsdiskurs zu, während die Schülerinnen und Schüler sich meist reaktiv verhalten. Das Rederecht ist asymmetrisch verteilt: Die Lehrperson ist kraft ihres Amtes ermächtigt, den Schülerinnen und Schülern Turns zuzuweisen, während letztere Turns nicht ohne Einwilligung der Lehrperson ergreifen können:

(1) Klasse Bern-Stadt, 1. Schuljahr: Deutschstunde (11.01.95, 09:27)

Die Lehrerin hat ein Arbeitsblatt verteilt und erklärt auf Berndeutsch, wie dieses zu lösen ist. Die Schulkinder müssen Gruppen von vier Gegenständen im Klassenzimmer suchen und diese samt dem dazugehörendem Hyperonym auf das Blatt notieren.

---

[16] Vgl. Lehrplan 95 des Kantons Bern für die Volksschule, Fachlehrplan Deutsch, S. 1, Abschnitt 1).

[17] Im alten Lehrplan von 1983 wurde der Gebrauch von Hochdeutsch und Dialekt nebeneinander als Unterrichtssprache während der ersten beiden Schuljahre gestattet. Ab dem 3. Schuljahr galt grundsätzlich Hochdeutsch als Unterrichtssprache (Abschnitt Allgemeine Bestimmungen, 6.4.).

[18] Für die Transkriptionen wird hier die Form der Partiturzeile gewählt. Die hochdeutsch gesprochenen Stellen sind unterstrichen, die Übersetzungszeilen kursiv abgedruckt. Genaue Lautungen sind, wo sie uns relevant erscheinen, in eckigen Klammen nach IPA-Lautschrift notiert. Folgende Symbole und Abkürzungen werden verwendet:

Lf	Lehrerin	+	Pause, ca. 0,5 sec
Lm	Lehrer	++	Pause, ca. 1 sec
Sf	Schülerin	+++	Pause, ca. 1,5 sec
Sm	Schüler	+4 sec+	Pause länger als 1,5 sec
Ss	div. Schülerinnen	unv.	unverständlich

1	Lf Ss	+ chönnt i da no häreschribe was + würd da *könnte ich da noch hinschreiben was würde da*
2	Lf Ss	so passe ++ e Hund und e Geiss und es Ross und *so passen ein Hund und eine Geiss und ein Pferd und*
3	Lf Sm	so witer + was würd da passe + S. ja + *so weiter was würde da passen S. ja* + Tiere *Tiere*

Die Lehrerin legt in Z. 1/2 erstmals die an die ganze Klasse gerichtete Frage nach einem passenden Obergriff vor, reformuliert diese zweimal (Z. 2-3), da sich bis dahin niemand meldet, wobei sie einzelne Elemente nochmals aufzählt. Nach einer Pause von 0,5 sec meldet sich der Schüler S. und wird durch Namensaufruf zur Antwort selegiert[19]. Dieser switcht nun ins Hochdeutsche. Sein Turn besteht aus einer Ein-Wort-Antwort, nämlich aus der auf dem Arbeitsblatt zu notierenden Schreibform *Tiere*, die durch die Lehrerin mit Zustimmung (Z. 3: *ja*) evaluiert wird.

Aus Ausschnitt (1) lassen sich für den Unterrichtsdiskurs typische Muster aufzeigen, die sich in unserem aufgezeichneten Material wiederholt finden: Stoffbezogene Lehrerfragen sind im Klassenunterricht an alle Schülerinnen und Schüler gerichtet, um bei allen die Aufmerksamkeit zu erhalten. Da aber aus Gründen des geordneten Ablaufs von der Schülerseite nicht gleichzeitig mehrere Antworten gegeben werden sollen, weist die Lehrerin den Turn nur einem namentlich bezeichneten Schüler zu. Die Schülerantwort fällt kurz aus, da sie ja ein einzelnes, auf das Arbeitsblatt zu notierendes Wort beinhaltet. Dies erklärt auch das Code-Switching ins Hochdeutsche. Die Varietät Hochdeutsch tritt typischerweise in Verbindung mit Aspekten der Schriftlichkeit auf. Die Evaluation der Schülerantwort signalisiert der Klasse, ob die Erwartungen der Lehrperson erfüllt werden oder nicht.

Dieses Muster von Lehrerfrage–Schülerantwort–Lehrerevaluation finden wir auch in Ausschnitt (2) vor:

(2) Klasse Bern-Stadt, 1. Schuljahr: Deutschstunde (27.04.95, 08:28)

Die Aufgabe besteht darin, zwei Arbeitsblätter zu vergleichen. Es wird Berndeutsch gesprochen.

---

[19] Im Modell von SINCLAIR & COULTHARD (1975: 42) wird dieser Akt als *Nomination* bezeichnet, realisiert durch Adressformen wie Eigennamen, Pronomen (*du, ihr, Sie, jemand*), *ja* oder auch Ausdrücke wie *wer hat noch nichts gesagt?*

1	Lf	gsehsch du vo wittem irgend e Unterschiid + L. *siehst du von weitem irgendeinen Unterschied + L.*
	Sm	es *es*
2	Lf	ja + das schtimmt *ja + das stimmt*
	Sm	es het Zile zum Drufschribe *es hat Zeilen zum Draufschreiben*

Hier stellt die Lehrerin wiederum eine Frage. (Z. 1). Der aufgerufene Schüler interpretiert die Entscheidungsfrage der Lehrerin pragmatisch angemessen als W-Frage (im Sinne von: *Was ist der Unterschied?*). Hier wird die Schülerantwort in Z. 2 von der Lehrerin ebenfalls als richtig evaluiert. Das Grundmuster Lehrerfrage–Schülerantwort–Lehrerevaluation wiederholt sich im Unterrichtsdiskurs in verketteter Form. Es erlaubt der Lehrperson, die Aneignung der betreffenden Wissensfragmente bei den Schülerinnen und Schülern zu beschleunigen und fortlaufend zu überprüfen[20].

Das Schema Frage–Antwort–Evaluation ist in bezug auf die Komponente der Evaluation nicht schultypisch. Auch in Alltagsgesprächen werden Antworten evaluiert[21], dort jedoch meist als nicht-wertende Quittierung, während im schulischen Kontext die Evaluation im Hinblick auf eine bestimmte Normerwartung erfolgt.

Typisch für den Unterricht im Unterschied zur alltagssprachlichen Kommunikation ist, dass es sich um keine "echten" Fragen handelt, da die Lehrperson die Antwort bereits kennt, was der Schülerschaft in der Regel bewusst ist. Diese

---

[20] EHLICH & REHBEIN (1986: 13) sprechen in diesem Zusammenhang von *akzeleriertem Wissenserwerb*. Der Prozess des Problemlösens wird in der Schule seitens der Lehrpersonen in einzelne Lernschritte verkürzt und in ein pädagogisches Muster des *Aufgaben-Stellens / Aufgaben-Lösens* umfunktioniert, das sprachlich im Schema Lehrerfrage–Schülerantwort–Evaluation niederschlägt. Im Untericht müssen sich beide Seiten grundsätzlich kooperativ verhalten. Für die Lehrkraft besteht die Schwierigkeit v.a. darin, die ihr bekannten Lösungen und die Lösungswege in Teilen der Schülerschaft vorzuenthalten, d.h. sie durch geeignete Taktiken des Motivierens zur Lösungssuche zu animieren, indem das betreffende Problem als interessant dargestellt wird. Dazu bedarf es einer als geeignet erachteten didaktischen Umsetzung. Für die Schülerinnen und Schüler hingegen geht es v.a. darum, das Aufgabe-Lösungs-Muster in seinem (sprachlichen) Handeln institutionsgerecht zu realisieren und das scheinbare Interesse am fragmentierten Problem aufrechtzuerhalten, wobei ihnen die Gesamtproblematik oft unklar bleibt. Die von Schülerseite vorgebrachten "Lösungen" enthalten meist nur einzelne Wissenselemente und sind daher nur "Als-ob-Lösungen" (EHLICH & REHBEIN, 1986: 22). Dies hat natürlich Konsequenzen für das sprachliche Verhalten, indem es im Extremfall reicht, Ein-Wort-Antworten zu geben. Da sich der Diskurs im Klassenzimmer zwischen der Lehrkraft einerseits und der Klasse als ganzer andererseits abspielt, wobei in der Regel darauf geachtet wird, dass Redebeiträge von möglichst vielen Anwesenden kommen, können die einzelnen Schülerinnen und Schüler es sich leisten, sich streckenweise gedanklich vom Unterrichtsgeschehen abzukoppeln, aber den Schein der Aufmerksamkeit zu wahren. Das Aufgaben-Lösen reduziert sich in einem solchen Fall auf ein Muster, das EHLICH & REHBEIN (1986: 25) als "eine Lösung abliefern" bezeichnen.

[21] Vgl. dazu das sog. *Berner Dreischritt-Modell* bei FOPPA (1984: 76) und KÄSERMANN (1986: 113).

BEST COPY AVAILABLE

"unechten" Fragen zielen darauf ab, das Wissen der Schülerinnen und Schüler zu prüfen bzw. abzufragen[22].

- ***Code-Switching: Hochdeutsch und Dialekt im Unterricht***

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass im Unterricht Hochdeutsch und Dialekt vorkommen; ihre Verteilung und die Funktionen der Verwendung der beiden Sprachformen wurden in mehreren Untersuchungen thematisiert[23]. Nach bernischem Lehrplan gilt - wie ausgeführt - grundsätzlich Hochdeutsch als Unterrichtssprache, der bewusste Gebrauch des Dialekts ist jedoch ebenfalls zulässig und nicht an bestimmte Unterrichssituationen gebunden[24]. Die Lehrkräfte sollen sich um eine differenzierte Verwendung der beiden Varietäten bemühen. In der Unterrichtsbeobachtung war empirisch zu überprüfen, von wem in welchen Situationen welche Varietät verwendet wird.

Ausschnitt (3) ist ein Beispiel dafür, wie die in der Klasse Bern-Stadt ab dem 2. Schuljahr vermehrt verwendete Unterrichtssprache Hochdeutsch am Ende der Lektion durch den Dialekt abgelöst wird. Zwar handelt es sich hier um eine Instruktion, die Teil der laufenden Unterrichtseinheit ist, in der aber bereits der Bezug zur folgenden Pause hergestellt wird.

(3) Klasse Bern-Stadt, 2. Schuljahr: Deutschstunde (30.11.95, 09:09)

1	Lf Ss	bravo auf jeden Fall habt ihr einander gefunden i dr *in der*
2	Lf Ss	chliine Pouse tüe mer de enand das sorgfältig *kleinen Pause tun wir dann einander das sorgfältig*
3	Lf Ss	vom Rügge nää + aber wüsster was mir bruuche *vom Rücken nehmen aber wisst ihr was wir brauchen*
4	Lf Ss	d Bletter nächär no +2,5 sec+ tüet d Bletter eifach *die Blätter nachher noch tut die Blätter einfach*
5	Lf Ss	we nech se ha abgnoo nume uf öjes *wenn ich sie euch habe abgenommen nur auf euer*
6	Lf Ss	Pult nächär heit der di chliini Pouse *Pult nachher habt ihr die kleine Pause*

---

[22] LONG & SATO (1983) bezeichnen "echte" Fragen, die zur Gewinnung von Informationen dienen, als *referential questions*, "unechte" die der Prüfung von Wissen (*knowledge checking*) dienen, als *display questions*.

[23] Vgl. dazu SIEBER & SITTA (1986) und KROPF (1986).

[24] Lehrplan Volksschule des Kantons Bern, Abschnitt AHB, 6.8., S. 22.

Das soeben ausgeführte Reimspiel wird von der Lehrerin mit einem hochdeutschen Kommentar abgeschlossen (Z. 1). Mit dem darauffolgenden Code-Switching wird die Situation neu definiert: Die zwar inhaltlich noch zur Unterrichtseinheit gehörende Arbeitsanweisung an die ganze Klasse (Z. 1-6) verweist explizit auf den Zeitraum kleine Pause und hat nicht wissensvermittelnden, sondern unterrichtsorganisatorischen Charakter. Damit ist die formelle Unterrichtssituation aufgelöst, und entsprechend wird berndeutsch gesprochen.

Code-Switching ist in unserem Material in verschiedenen weiteren Kontexten belegt. In Ausschnitt (4) wird die Arbeitsanweisung der Lehrerin durch den Lärm eines zu Boden fallenden Gegenstandes gestört, was sie zu einem kurzen spontanen Wechsel ins Berndeutsche veranlasst (Z. 3). Die unterbrochene Instruktion wird danach auf Hochdeutsch fortgesetzt:

(4) Klasse Bern-Land. 1. Schuljahr: Deutschstunde (27.05.95, 09:18)

1	Lf	so wer hat die Einkaufsliste +5 sec+ also L. komm +
	Sf	(unv.)
2	Lf	in den Laden + und du kaufst ein +3 sec+ [KRACH.
	Sf	
3	Lf	ETWAS FALLT ZU BODEN] das isch [LACHT] also
	Sf	*das ist*
4	Lf	wir machen's so + stell es auf den Boden (unv.)
	Sf	

- *Hochdeutsch und Schriftlichkeit*

Direkt im Anschluss an (4) folgt Ausschnitt (5): Eine Schülerin (Sf) spielt als Kundin vor der ganzen Klasse mit der Lehrerin in der Rolle der Verkäuferin die Szene "Einkaufen". Die Schülerin hält ihren Einkaufszettel in der Hand.

(5) Klasse Bern-Land, 1. Schuljahr: Deutschstunde (27.05.95, 09:18)

1	Lf	guten Tag L. + was musst du haben
	Sf	guten Tag + Siciliano
2	Lf	was musst du haben was ist das
	Sf	Siciliano ++ Fisch
3	Lf	+ aha Fisch + da + (unv.) und
	Sf	so Fisch + ++ etwas zum
4	Lf	etwas zu trinken was möchtest du gern ++ Coca
	Sf	Trinken
5	Lf	Cola oder Orangina oder + da ++ und was noch
	Sf	Coca Cola

Wie auch Sequenz vier zeigt, verwendet diese Lehrerin generell Hochdeutsch als Unterrichtssprache. Die Szene "Einkaufen" wird mit der gegenseitigen Begrüssung eröffnet (Z. 1) und von der Lehrerin mit einer Frage nach den einzukaufenden Waren weitergeführt. Die Schülerin liest ihre Antwort vom Blatt ab. Die Lehrerin versteht die Antwort nicht und wiederholt ihre Frage ohne Modifikation. Die Schülerin wiederholt ihre Einwortäusserung[25]. Mit ihrer präzisierenden Nachfrage (Z. 2) unterstützt die Lehrerin die Schülerin in ihrer Antwort, ebenso mit der Frage nach den Getränken in Z. 4, indem sie alternative Antworten vorschlägt. Das kooperative Verhalten der Lehrerin hat allerdings den negativen Effekt, dass die Schülerin in ihren Antwortmöglichkeiten auf Einwortäusserungen ausweicht. Das als kommunikative Übung intendierte Rollenspiel wird zu einer blossen Zitierübung, bei der die Schülerin die einzelnen Lebensmittelbezeichnungen von der Einkaufsliste abliest.

Wie an Sequenz (5) deutlich wird, besteht ein Problem des kommunikativ intendierten Unterrichts darin, dass es kaum alltägliche Gesprächssituationen gibt, in denen Hochdeutsch eine selbstverständliche Verwendung findet. Einkaufen auf Hochdeutsch ist ein typisches Beispiel für eine pseudoreale Kommunikationssituation[26], in der Hochdeutsch verordnet wird, obwohl ausserschulisch nur Dialekt gebräuchlich ist. Es handelt sich hier um Übungssituationen, in denen die Kinder ihnen bekannte Alltagsroutinen nicht anwenden können, weil die gewählte Sprachform es ihnen nicht erlaubt.

---

[25] Wie Fleisher FELDMAN & KALMAR (1996: 84) gezeigt haben, sind wörtliche, unmodifizierte Wiederholungen eher die Ausnahme als die Regel. Hier wird der Ausnahmecharakter noch dadurch verstärkt, dass auch die Schülerin unmodifiziert wiederholt.

[26] Der Begriff stammt von SIEBER & SITTA (1986). Zur Hochdeutsch-Dialekt-Didaktik vgl. SIEBER & SITTA (1988).

Im Beispiel (5) wird bereits deutlich, dass der Gebrauch des Hochdeutschen sehr oft mit Schriftlichkeit verbunden ist. Ausschnitt (6) zeigt dies noch eindrücklicher. Ein Schüler beginnt, eine Geschichte vorzulesen, und wird dabei von der Lehrerin korrigiert:

(6) Klasse Bern-Stadt, 1. Schuljahr: Deutschstunde (01.02.95, 09:35)

1	Lf Sm	faasch du aa L. *fängst du an L.* + Emil + der + ZaubErEr ++ das + [Ei]
2	Lf Sm	das [AI]+ e-i isch AÈ lu dert so es päckli ++ L. *das Ei e-i ist AÈ schau dort so ein Päckchen L.*
3	Lf Sm	gseesch dert a dr tafele + ds e-i git ds [AI] *siehst du dort an der Tafel das e-i gibt das AÈ* (unv.)

Die Aufforderung zum Lesen wird von der Lehrerin im Dialekt geäussert. Der Schüler artikuliert die Graphemfolge <ei> als [Ei], obwohl die korrekte Aussprache bereits mehrfach eingeübt wurde. Die Korrektur der Lehrerin (Z. 2-3) erfolgt als spontane Reaktion im Dialekt. Die explizit formulierte Ausspracheregel wird als Norm durch die Korrektur der Lehrerin als verbindlich deklariert. Der Verweis auf die Tafelanschrift unterstreicht dies; die dort formulierte Zuordnung von Schreibung und Lautung bleibt während mehreren Tagen an der Tafel stehen.

• *Orientierung auf sprachliche Normen*

Das Korrekturverhalten der Lehrperson in Auschnitt (6) gibt Aufschluss über ihr Normverständnis: Die Aussprache des Wortes "Zauberer" mit nicht-abgeschwächten Nebensilbenvokalen (Z. 1: [E] statt [@]) ist an sich ebenso-wenig zielsprachlich wie die Realisierung des Diphthongs [AI] (Graphemfolge <ei>) als [Ei], doch wird sie nicht korrigiert. Die Korrektur des Diphthongs ist für die Lehrerin relevant, weil falsche Diphthongrealisierungen für die Kinder von der Schreibweise und vom Dialekt her naheliegen. Die Regel, dass <e> in Nebensilben als [@] realisiert wird, setzt metasprachliches Wissen voraus und ist Erstklässlerinnen und Erstklässlern nur schwer zu vermitteln[27].

---

[27] Dieses Beispiel zeigt, wie im Diskurs in der Schule das Hochdeutsche als Schulsprache von den Beteiligten konstruiert wird, indem gewisse Regeln und Normen strikt, andere hingegen nicht oder nur lose befolgt werden. Zur Realisierung von <e> in Nebensilben im Schweizerhochdeutschen vgl. SIEBENHAAR (1994: 41 und 56 ff.).

Ausschnitt (7) ist einer der zahlreichen Belege dafür, dass Normvorstellungen auf die Schriftlichkeit fixiert sind. Eine Gruppe von Schülern wartet beim Gruppentisch. Die Lehrerin korrigiert ihre Arbeitsblätter und weist sie auf einen Fehler (fehlendes Flexionsmorphem beim attributiven Adjektiv) hin:

(7) Klasse Bern-Stadt, 1. Schuljahr: Deutschstunde (27.04.95, 08:46)

1	Lf	me s- me schribt nicht [ç] ++ ich [x] habe braun *man s- man schreibt nicht*
	Ss	
2	Lf	Haare +3 sec+das isch öppis a däm Wort +2 sec+ *das ist etwas an diesem Wort*
	Ss	(unv.)
3	Lf	nid guet +3 sec+ ich [x] habe braune Haare *nicht gut*
	Ss	(unv.)
4	Lf	+2 sec+ bitte sit schtill am Platz *bitte seid still am Platz*
	Ss	(unv.)

Die an eine Schülergruppe adressierte Korrektur (Z. 1-3) sowie die Ermahnung zur Ruhe an die ganze Klasse wird berndeutsch formuliert. Das Hochdeutsche tritt nur bei der Zitierung des Satzes vom Arbeitsblatt auf. Der Fehler bei der Adjektivflexion ist vor allem deshalb entstanden, weil die Schülerinnen und Schüler sich nur auf das Füllen der Lücken auf dem Arbeitsblatt konzentriert haben, ohne die Adjektive morphologisch in den Satz einzupassen. Sie stellten hier eine falsche Analogie her zu vorangehenden schriftlichen Übungen, bei denen nicht-flektierte prädikative Adjektive in Lücken einzusetzen waren.

Am Artikulationsverhalten der Lehrerin im Ausschnitt (7) wird deutlich, dass die Lehrerin unterschiedlich mit Normen umgeht: Beim Code-Switching in Z. 1 artikuliert sie <ch> zuerst als [ç] in *nicht*, dann dialektnah als [x] in *ich* (Z.1 und 3). Die nach den Allophonen differenzierte korrekte phonetische Realisierung von <ch> wird aufgegeben zugunsten einer im Unterrichtsdiskurs ko-konstruierten undifferenzierten schulsprachlichen Norm [x]. Andererseits zeigt Beispiel (6), dass die gleiche Lehrerin die diphthongbezogene Norm strikt explizit formuliert und einfordert. Für die Schülerinnen und Schüler ist nicht erkennbar, welche Normen warum unterschiedlich relevant sind.

Aus den analysierten Beispielen wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in der ersten und zweiten Klasse lernen, wie eine Sprache unterrichtet wird. Das Muster der Lehrerfrage mit Schülerantwort und Lehrerevaluation, die Schriftbezogenheit des Hochdeutschen, die Orientierung an Normen mit unterschiedlicher Relevanz und die Möglichkeit des Switching als situationsdefinierendem Schritt (neben anderen Funktionen) konstituieren den Gegenstand Hochdeutsch als Teil der Institution Schule.

6. Der Französischunterricht

Französisch wird im Kanton Bern ab dem 5. Schuljahr unterrichtet und gehört mit Deutsch und Mathematik zu den promotionsrelevanten Fächern, welche bei der Selektion Ende 6. Schuljahr eine besondere Rolle spielen.

Im Lehrplan 95 wird erwähnt, dass als Unterrichtssprache möglichst nur das Französische verwendet werden soll, wobei sich die Lernsituationen an der Erfahrungswelt der Schülerschaft orientieren sollen. Bei den zu erwerbenden Kompetenzen werden die mündlichen und rezeptiven besonders stark gewichtet. Im Unterschied zum Fach Deutsch ist das Französisch-Lehrmittel *Bonne chance!*[28] ein den Unterricht stark prägendes Element. Zwar fühlt sich das Lehrwerk einem kommunikativen Unterricht verpflichtet, enthält aber dessen ungeachtet sehr viele Übungen im Stil des *Pattern Drill*[29]. Nach Aussagen verschiedener Lehrkräfte kommt zum Ausdruck, dass *Bonne chance!* oft als eine Art Kompendium betrachtet wird, das eine grosse Auswahl an Texten und Übungen bietet und die Lektionsvorbereitung erleichtert.

Der Diskurs im Französischunterricht unterliegt vom institutionellen Rahmen her an sich ähnlichen Bedingungen wie der Deutschunterricht, mit dem Unterschied, dass – mit Ausnahme einiger zweisprachiger Schüler – weder Lehrkräfte noch Schülerinnen und Schüler über Kompetenzen verfügen, die denen von L1 sprechenden Personen nahe kommen.

Unserer zweiten Hypothese zufolge vollzieht sich der Französischunterricht nach Mustern des Sprachenlernens, wie sie zuvor im Deutschunterricht geprägt wurden. Wir belegen dies wiederum an transkribierten Videosequenzen.

• *Asymmetrischer Diskurs: Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerevaluation*

Im Diskurs im Französischunterricht ist das bereits in der ersten Klasse erlernte Muster Lehrerfrage–Schülerantwort–Lehrerevaluation allgegenwärtig. Aus unseren Daten ist jedoch ersichtlich, dass die Lehrpersonen im Französischunterricht weit weniger elaborierte Fragen auf Französisch stellen - sie verwenden viel häufiger stereotype Fragen.

---

[28] Das Lehrwerk, bestehend aus einem Schülerbuch, einem Arbeitsheft und einem Wörterverzeichnis (Lexique) sowie Audiocassetten, Marionetten, Lösungsschlüssel, Lehrerhandbuch, Lernkontrollen und einem Computer-Lernprogramm, wurde 1994 in 2., vollständig überarbeiteter Auflage als verbindlich für den Französischunterricht in den Volksschulen des Kantons Bern eingeführt.

[29] Vgl. dazu den Bericht der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Arbeitsgruppe Französischlehrmittel (1996: 6-9).

In Ausschnitt (8) stellt der Lehrer an einer Modelluhr verschiedene Uhrzeiten ein und fordert eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern auf, diese auf Französisch zu formulieren:

(8) Klasse Bern-Land, 5. Schuljahr: Französischstunde (23.05.95, 08:24)

1	Lm	[ZEIGT AUF UHR] +2 sec+ eh + fermez les livres + *äh schliesst die Bücher*
	Ss	
2	Lm	et tournez la page s'il vous plait +++ (unv.) regardez *und dreht die Seite um bitte schaut her*
	Ss	
3	Lm	+2 sec+ quelle heure est-il +2 sec+ quelle heure est-il *wievielUhr ist es wieviel Uhr ist es*
	Ss	
4	Lm	++ qui peut dire ça + il est ++ *wer kann das sagen es ist*
	Sm	il est six heures + *es ist sechs Uhr*
5	Lm	toute la classe + *die ganze Klasse*
	Ss	il est six heures [IM CHOR] *es ist sechs Uhr*

Mit den Anweisungen[30] in Z. 1-2, die Bücher zu schliessen und ein Arbeitsblatt umzudrehen, deutet der Lehrer auf die Modelluhr in seinen Händen erbittet die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler. Danach wird die "unechte" Frage nach der angegebenen Uhrzeit zweimal hintereinander vorgelegt. Mit der expliziten Aufforderung zu einer Antwort (Z. 4: *qui peut dire ça?*) wird der Übungscharakter dieser Situation deutlich: als "Lösung" wird nicht irgendeine pragmatisch adäquate Antwort, sondern eine kanonische Form (*il est X heures*) verlangt, welche der Lehrer in Z. 4 partiell vorlegt und die von einem Schüler folgerichtig produziert wird. Eine von vorherein bestimmte sprachliche Form wird von den Schülerinnen und Schülern als Lösung in der Art des Pattern-Drill in einer hochsturkturierten Übungssituation abgeliefert. Die Evaluation ist implizit in der Aufforderung (Z. 5) enthalten, die vom Schüler gegebene Antwort als korrekte Lösung im Chor zu wiederholen.

---

[30] Auch Arbeitsanweisungen sind im Französischunterricht weniger elaboriert als im Deutschunterricht. Unsere Daten belegen, dass die Lehrkräfte sich stark auf feste Wendungen wie *fermez les livres*, *regardez*, *écoutez* usw. stützen, denen im Unterrichtsablauf Signalcharakter zukommt.

• *Code-Switching: Französisch, Dialekt und Hochdeutsch im Unterricht*

Nach Lehrplan 95 (Abschnitt Fremdsprachen, S.4) wird "ein möglichst einsprachiger Unterricht" als wichtige Voraussetzung für den Erwerb der mündlichen rezeptiven und produktiven Kompetenzen deklariert. In den folgenden Beispielen wird gezeigt, aus welchen Gründen dieser Forderung in der Praxis in oft nicht ausreichendem Mass nachgekommen wird.

(9) Mehrjahresklasse Bern-Land, 5.-8 Schuljahr: Französischstunde (23.05.95, 11:50)

Der Lehrer fragt die Schülerinnen und Schüler gegen Ende der Französischstunde im Rahmen einer mündlichen Übung nach ihren Familienangehörigen und deren Alter.

1	Lm	il a quel âge +4 sec+ il a + oui *wie alt ist er er ist ja*
	Sm	quatorze ans + *vierzehn Jahre*
2	Lm	voilà bon + c'est juste +9 sec+ *genau gut das ist richtig*
	Sm	[GESCHWÄTZ]
3	Lm	würdet ihr die Blätter abgeben bitte
	Ss	[AUFRÄUMEN]

In Ausschnitt (9) nimmt der Lehrer eine Umsetzung der in der Stunde geübten Wörter und Strukturen zum Thema "Familie" vor, indem er die Schülerinnen und Schüler unter anderem nach dem Alter ihrer Geschwister fragt. In Z. 1 legt der Lehrer die Frage einmal vor und nimmt den ersten Teil nach einer Pause wieder auf, um den Schüler bei seiner Aufgabe zu unterstützen. Die Schülerantwort wird als zutreffend evaluiert (Z. 2). Nach einer Pause von 9 Sekunden erfolgt Code-Switching ins Hochdeutsche. Dadurch wird die Situation neu definiert: Die Französischstunde ist zwar beendet, das Abgeben der Arbeitsblätter gehört aber im Rahmen der Unterrichtsorgasation noch zur verbindlichen Schülerleistung.

BEST COPY AVAILABLE

(10) Klasse Bern-Stadt, 5. Schuljahr: Französischstunde (04.05.95, 08:27)

Die Lehrerin erbittet die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler und leitet zu den Anweisungen zu einer schriftlichen Übung über.

1	Lf Ss	maintenant fermez vos bouches +2 sec+ tout de suite *jetzt haltet euren Mund sofort* [GESCHWÄTZ]
2	Lf Ss	+5 sec+ alors + sur la feuille +2 sec+ [Lf ZEIGT BLATT] *also auf dem Blatt*
3	Lf Ss	il y a un travail à faire ++ il y a quelque chose à faire *muss man eine Arbeit machen muss man etwas machen*
4	Lf Sm	++ mues öppis mache ++ à écrire +++ R. was heisst des *muss etwas machen schreiben R. was heisst das*
5	Lf Sf 1 Ss	+ écrire + écrire +4 sec+ [SCHULTERZUCKEN] (unv.)
6	Lf Sf 2	nid + D. genau *nicht D.* schribe *schreiben*

In Z. 1 emahnt die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler mit der von ihr oft gebrauchten Phrase *fermez vos bouches* zur Ruhe, verstärkt durch das nachfolgende *tout de suite*. Der Beginn der Handlungsanweisung beginnt mit dem Signal *alors*, die Lehrerin zeigt ein Arbeitsblatt und kommentiert es mit der wenig informativen Äusserung *il y a un travail à faire* und ersetzt bei der Reformulierung *travail* durch *quelque chose*. Code-Switching ins Berndeutsche (Z. 4) erfolgt hier aus zwei Gründen: einerseits zur Verständnissicherung bei den Schülerinnen und Schülern, andererseits weil die zu formulierenden Anweisungen die Lehrerin in ihrer Kompetenz anscheinend überfordern. Im weiteren Verlauf switcht sie nur noch zweimal kurz ins Französische (Z. 4 und 5: *écrire*), dann zurück in den Dialekt, wo nach der Bedeutung von *écrire* gefragt wird. Eine erste aufgerufene Schülerin vermag keine Antort zu geben, eine zweite, die sich mit Handaufstrecken meldet, gibt die korrekte deutsche Entsprechung. Die Evaluation durch die Lehrerin erfolgt ebenfalls im Dialekt.

Aus derselben Klasse stammt Auschnitt (12).

(12) Klasse Bern-Stadt, 5. Schuljahr: Französischstunde (08.12.94, 11:30)

Die Lehrerin hat zuvor mit der Klasse mündlich die französischen Bezeichnungen für *Mann, Frau, Junge, Mädchen* bersprochen. Sie schreibt nun diese Nomen mit dem passenden Artikel an die Wandtafel. Es steht dort bereits: *un homme, l'homme.*

1	Lf Ss	auso was heisst e Maa *also was heisst "e Maa"* was [GESCHWÄTZ] was + *was* *was*
2	Lf Sm	ein Mann + was heisst das uf Französisch *was heisst das auf Französisch* äh ["n] äh
3	Lf Sm	un_homme [œnOm] [œnOme] oder so öppis (unv.) un_homme ["nOm] *oder so etwas*

Das Signal *auso* leitet über zur Frage, wie das Nomen *Mann* mit dem unbestimmten Artikel im Französischen lautet. Die Frage wird auf Berndeutsch formuliert, von einem Teil der Klasse aber wegen des Geschwätzes nicht verstanden. In Z. 2 switcht die Lehrerin ins Hochdeutsche (*ein Mann*), wechselt für die Reformulierung der Frage wieder ins Berndeutsche. Ein bilingualer Schüler (Spanisch / Berndeutsch) versucht, mit einer Übertragungsleistung aus seiner L1 die Zielform zu erschliessen, was ihm nur annähernd gelingt, was ihm bewusst ist, wie sein relativierender Kommentar *oder so öppis* (Z. 3) zeigt. Die Lehrerin evaluiert dies mit der korrekten französischen Bezeichnung, welche vom Schüler wiederholt wird. Der Wechsel ins Hochdeutsche fokussiert auf die zu lösende Aufgabe und macht nach dem Geschwätz die Lernsituation als solche verbindlich. Das Französische wird nur zur Nennung der gefragten Bezeichnungen verwendet.

• *Orientierung auf sprachliche Normen*

(13) Mehrjahresklasse Bern-Land, 5.-8. Schuljahr: Französischstunde (03.05.95, 10:30)

In einer Übungssequenz werden vom Lehrer mündlich Fragen mit *oû* nach dem Standort von Objekten gestellt.

1	Lm Sf	où est *wo ist* pardon madame + où c'est la poste *Entschuldigung, meine Dame wo das-ist die Post*
2	Lm Sf	où est + la poste *wo ist die Post*

Die fehlerhafte Antwort der Schülerin (Z. 1: *où ç'est la poste*) wird vom Lehrer implizit negativ evaluiert, indem der fehlerhafte Teil der Antwort korrigierend reformuliert wird. Die Schülerin nimmt die Korrektur auf und ergänzt die Äusserung unaufgefordert. Hier wird das Muster einer Korrekturnorm deutlich: Von der Schülerin wird nicht bloss erwartet, dass sie das fehlerhafte Element durch das richtige ersetzt, sondern die ganze sprachliche Struktur reproduziert, die hier geübt wird, nach der schulischen Maxime: "mach einen ganzen Satz".

Ähnliches lässt sich in Ausschnitt (14) beobachten:

(14) Klasse Biel, 5. Schuljahr: Französischstunde (12.06.95, 10:16)

Der Lehrer erarbeitet mit den Schülerinnen und Schülern Lexeme aus dem Wortfeld Verkehrsmittel, indem er ihnen Fragen stellt, die sie aus ihrer Alltagserfahrung heraus beantworten sollen.

1	Lm	(unv.) +4 sec+ alors + pour aller à l'école + *also um in die Schule zu gehen*
	Ss	
2	Lm	qu'est-ce que vous prenez oui + *was nehmt ihr ja*
	Sm 1	bus [b"s] *Bus*
	Sm 2	+ avec le *mit dem*
3	Lm	+ on prend *man nimmt*
	Sm 2	vélo + on prend avec le vélo + *Fahrrad man nimmt mit dem Fahrrad*
4	Lm	on prend le vélo *man nimmt das Fahrrad*
	Sm 2	on prend le vélo *man nimmt das Fahrrad*

Nach dem Signal *alors* (Z. 1) wird die Frage nach der Benutzung von Verkehrmitteln für den Schulweg gestellt. Die Frage in dieser Form legt die syntaktische Struktur der Antwort fest (*(je prends) X.*), die von den Schülerinnen und Schülern wieder aufgenommen werden muss. Der erste antwortende Schüler switcht ins Berndeutsche und äussert nur ein Wort, das vom Lehrer mit *oui* positiv evaluiert wird. Der zweite Schüler antwortet hingegen auf Französisch mit *avec le vélo* (Z. 2-3), was inhaltlich zwar angemessen ist, jedoch syntaktisch nicht zur Lehrerfrage passt. Der Lehrer initiiert die Korrektur, indem er den Beginn der gewünschten Antwort vorgibt (Z. 3). Der Schüler nimmt diese Vorgabe auf und interpretiert sie als Aufforderung, der bereits erwähnten Maxime, "einen ganzen Satz zu machen", nachzukommen, ergänzt sie aber syntaktisch falsch mit der Präpositionalphrase *avec le vélo*. In Z. 4 korrigiert der Lehrer die fehlerhafte Schüleräusserung, die der Schüler ohne Aufforderung wiederholt. Die Korrektur des Lehrers stellt nicht in Rechnung, dass der Fehler des Schülers auf ein Nichtverstehen der intendierten Äusserung schliessen lässt. Die wiederholte Korrektur ist ein blosses Wiederholen, nicht Ausdruck einer Verstehensleistung.

Im Französischunterricht wird das Muster Lehrerfrage - Schülerantwort - Lehrerevaluation, das aus dem Hochdeutschunterricht bekannt ist, weitergeführt. Allerdings führt die Kompetenzproblematik bei Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern zu kürzeren Sequenzen. Den Korrekturen durch die Lehrperson und der Repetition richtiger Antworten wird ein grosser Platz eingeräumt, hingegen wird nicht auf das Gelingen oder Misslingen des Ausdrucks der kommunikativen Intention geachtet. Code-Switching ist im Französischunterricht komplexer als im Deutschunterricht. Das Switchen vom Französischen kann ins Hochdeutsche oder in den Dialekt geschehen und entsprechend ergeben sich auch andere Funktionen als im Hochdeutschunterricht.

7. Schluss

Die Auswertung der Daten aus der Unterrichtsbeobachtung ist zur Zeit noch nicht abgeschlossen, so dass unsere Ergebnisse vorläufigen Charakter haben. Die Bedingungen der Institution Schule werden interaktiv in den Mustern der schulischen Kommunikation im Deutsch- und Französischunterricht greifbar. Das Schema Frage–Antwort–Evaluation beruht auf der asymmetrischen Rollenverteilung der schulischen Kommunikation, in welcher die Lehrperson das Rederecht verteilt und Antworten im Hinblick auf das schulische Gelingen bewertet. Das Korrekturverhalten der Lehrpersonen konstruiert die Normen der Zielsprache für die Schülerinnen und Schüler in der Schulsituation. Sprachliche Äusserungen werden in Bezug auf ihre Richtigkeit, nicht auf ihre Angemessenheit in der Kommunikationssituation bewertet. Im Deutschunterricht beziehen sich Korrekturen v.a. auf die Verletzung von Normen der Schriftlichkeit, im Französischunterricht auch auf Normverletzungen im Bereich der Mündlichkeit (Aussprache). Das Code-Switching zwischen Dialekt und Hochdeutsch, resp. Dialekt, Hochdeutsch und Französisch hat primär situationsdefinierende Funktion im Sinne der Unterrichtsorganisation. Im Deutschunterricht ist der Gebrauch des Hochdeutschen weiter mit Aspekten der Stoffvermittlung und vor allem der

Schriftlichkeit verbunden. Im Französischunterricht tritt Code-Switching ins Deutsche auf bei Kompetenzproblemen der Schülerinnen und Schüler oder der Lehrpersonen. Unklar sind vorläufig für uns Switches ins Hochdeutsche, die nach unseren Daten unter anderem bei hochstrukturierten Lernanlässen (Vokabellernen) vorkommen.

Diese vorläufigen Ergebnisse lassen einen ersten Schluss auf die Wirksamkeit des Sprachenlernens in der Schule zu: was in der Schule gelernt wird, wird in der Schule und für die Schule konstruiert. Ein unmittelbarer Bezug zum ausserschulischen Alltag wird nicht sichtbar. Es werden schulische Kompetenzen hergestellt, deren kommunikative Umsetzung fraglich bleibt.

Bibliographie

BUNDESAMT FÜR STATISTIK (1994): *Schülerinnen, Schüler und Studierende 1993/94.* Bern, BFS.

EIDGENÖSSISCHES DEPARTEMENT DES INNERN (1989): *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz.* Bern, EDMZ.

EHLICH, K. & REHBEIN, J. (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.* Tübingen, Narr (Kommunikation und Institution, 15).

ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN (1983): *Lehrplan für die Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern. Ausgabe Primarschulen.* Bern, Staatlicher Lehrmittelverlag.

ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN (1993): *Übergangslehrplan für das 5. und 6. Schuljahr der Volksschule, gültig für die Schuljahre 94/95 und 95/96.* Bern, Staatlicher Lehrmittelverlag.

ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN (1995): *Lehrplan Volksschule: Primarstufe und Sekundarstufe* Bern, Erziehungsdirektion / Staatlicher Lehrmittelverlag.

ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH (1996): *Französischunterricht. Begutachtung verschiedener Lehrmittel bezüglich Eignung für den Unterricht an der Volksschule.* Zürich, Erziehungsdirektion.

FEND, H. (^{2}1981): *Theorie der Schule.* München, Wien, Baltimore, Urban & Schwarzenberg.

FLEISHER FELDMAN, Carol & David KALMAR (1996): "You can't step in the same river twice. Repair and Repetion in Dialogue". In *Repetition in Dialogue.* Ed. by C. BAZZANELLA. Tübingen, Niemeyer (Beiträge zur Dialogforschung, Bd. 11), 78-89.

FOPPA, K. (1984): "Redeabsicht und Verständigung". *Manuskripte*, 23, 73-76.

HACKI BUHOFER, A., BURGER, H., SCHNEIDER, H. & STUDER, Th. (1994): "Früher Hochspracherwerb in der deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder". In BURGER, H., HACKI BUHOFER, A. (Hg.), *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, 147-198. Bern, Lang (Zürcher Germanistische Studien, 38).

HYMES, D. (1962): "The Ethnography of Speaking". In T. GLADWIN & W.C. STURTEVANT (eds.), *Anthropology and Human Behavior*, 13-53. Washington, Anthropological Society of Washington.

INGRAM, D. (1989): *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation.* Cambridge, Cambridge University Press.

GROSSER RAT DES KANTONS BERN (1992): *Volksschulgesetz* (VSG). Bern, Staatskanzlei.

KÄSERMANN, M.-L. (1986): "Das Phänomen der sprachlichen Inkohärenz in Dialogen mit einem Schizophrenen". *Sprache und Kognition*, 3, 111-126.

Kessler, S., Ritschard, C., Wallimann, H. & Walther, R. (^{2}1994): *Bonne chance!* Bern, Staatlicher Lehrmittelverlag.

Klein, W. (^{3}1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung.* Frankfurt/M., Hain (Athenäum).

Kropf, Th. (1986): *Kommunikative Funktionen des Dialekts im Unterricht. Theorie und Praxis in der deutschen Schweiz.* Tübingen, Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 67).

Long, M.H. & C.J. Sato (1983): "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions". In H.W. Seliger & M.H. Long (eds), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, 268-286. Rowley, MA, Newbury House.

Rolf, E. (1994): *Sagen und Meinen. Paul Grices Theorie der Konversations-Implikaturen.* Opladen, Westdeutscher Verlag.

Saville-Troike, M. (^{2}1989): *The Ethnography of Communication. An Introduction.* Oxford & New York, Blackwell.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1992): *Reform des Femdsprachunterrichts in der obligatorischen Schule. Stand zu Beginn der neunziger Jahre.* Bern, EDK (Dossier 20).

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1995): *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen.* Bern, EDK (Dossier 33).

Schweizerischer Nationalfonds (1991): *Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungsinstitutionen.* Bern, Schweizerischer Nationalfonds.

Siebenhaar, B. (1994): "Regionale Varianten des Schweizerhochdeutschen. Zur Aussprache des Schweizerhochdeutschen in Bern", Zürich und St. Gallen. *Zeitschrift für Dialketologie und Linguistik*, 61/1, 31-65.

Sieber, P (Hg.) (1994): *Sprachfähigkeiten: besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt.* Aarau, Frankfurt/M., Salzburg, Sauerländer (Sprachlandschaft, 12)

Sieber, P & Sitta, H. (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule.* Aarau, Frankfurt a.M. & Salzburg, Sauerländer (Sprachlandschaft, 3).

Sieber, P. & Sitta, H (Hg.) (1988): *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer.* Aarau, Frankfurt/M., Salzburg, Sauerländer (Studienbücher Sprachlandschaft, 1).

Sinclair, J.McH. & R.M. Coulthard (1975): *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils.* Oxford, Oxford University Press.

Werlen, I. (1994): "Französischunterricht im obligatorischen Schulsystem – ein Forschungsdesiderat". *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1 (1994), 27-43.

BEST COPY AVAILABLE

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 64/1996, 61-86

La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition

Laurent GAJO, Petra KOCH, Lorenza MONDADA[1]

Abstract

This study focusses on two main factors in the acquisition of language skill: context and bilingualism.
By adopting a contextual focus, one can deconstruct the overused in and out of school dichotomy. A contextual approach - namely one which is based on fine analysis of interaction - also favours a reexamination of institution. One may observe processes related to or facilitating language acquisition at the interactional level.
Given this framework, bilingualism is not initially viewed as an advantage or as a handicap in the development of language skills; rather bilingualism is viewed as a potential resource subjected to the interactional manifestation of social constraints.

Bien que l'école soit désignée dans les sociétés occidentales comme l'institution où ont spécifiquement lieu les processus d'apprentissage, l'occurrence de processus d'acquisition ne se limite pas à ce cadre et est disséminée dans la variété des activités de la vie ordinaire. Ce bref constat interroge la position de l'école vis-à-vis du reste de la société et ses formulations en termes d'oppositions entre "dedans" et "dehors", de frontières et de seuils entre les deux, de modes de passage réciproques de l'une à l'autre, de relations de continuité et de discontinuité. De même, il interroge les présupposés qui régissent les conceptions des processus d'apprentissage et d'acquisition, de scolarisation et de socialisation, ainsi que, plus généralement, d'intégration et d'exclusion.

Ces questions constituent l'horizon de sens de la recherche brièvement présentée ici. Son objet est l'exploration des relations de continuité et de discontinuité entre les différents contextes d'acquisition de deux langues secondes, le français et l'allemand, par des adolescents migrants à leur arrivée dans les écoles du canton de Neuchâtel. Ses enjeux sont une meilleure caractérisation du contexte des processus d'acquisition, à travers une approche interactionnelle basée sur l'analyse de transcriptions d'enregistrements effectués dans et hors de la classe, et une meilleure description des procédures situées par lesquelles des locuteurs plurilingues s'approprient d'une nouvelle langue. Les conséquences pratiques de ces interrogations permettent notamment d'identifier et de valoriser des ressources linguistiques et socio-cognitives autrement négligées, voire stigmatisées.

---

[1] Cet article rend compte du projet FNRS-PNR33 no 4033-35777 intitulé "apprentissage du français et de l'allemand en Suisse romande par des élèves alloglottes: mobilisation et construction des compétences linguistiques, discursives et socio-culturelles en situation scolaire et non scolaire" réalisé au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel entre septembre 1993 et septembre 1995 (requérant principal: Prof. Bernard PY, co-requérant: Prof. Anne-Claude BERTHOUD).

1. Les problématiques

La reconnaissance du fait que les processus linguistiques et cognitifs, et plus particulièrement les processus d'acquisition sont situés ne va pas de soi. En effet, ces processus ont été longtemps considérés comme étant localisés dans le cerveau ou dans l'esprit du sujet individuel, et évalués à l'aune d'une rationalité adulte, normative, universelle. La reconnaissance du caractère situé des processus linguistiques et cognitifs a un certain nombre de conséquences théoriques: elle localise ces processus dans des activités en contexte, socialement organisées, comportant des interactions entre différents acteurs (LAVE, 1993). Les ressources exploitées par les acteurs ne sont pas données a priori mais construites dans et par l'interaction (LÜDI, 1991; MONDADA, 1995a), elles ne sont pas localisées dans un lieu spécifique, mais sont distribuées dans un contexte social (SALOMON, 1993).

L'acquisition se structure contextuellement au sein des activités dans lesquelles elle prend place: elle se déploie de façon flexible et ajustée dans la spécificité de ces contextes, qu'ils relèvent de l'école, de la vie familiale, ou des jeux entre pairs. Ceci relativise la place de l'école: les interactions scolaires sont un contexte d'acquisition parmi d'autres, ce qui signifie d'une part qu'elles y sont structurées de façon contextuellement spécifique (et non décontextualisées, comme on le croit parfois) et d'autre part que d'autres contextes sont présents dans la vie sociale de l'enfant, où il n'est pas catégorisé comme élève mais comme acteur social et où il déploie, développe, met à l'ouvre de façon spécifique des compétences diverses et des identités diverses (MONDADA, PY, 1994). Cette multiplicité des contextes renvoie à une radicale hétérogénéité des expériences et des activités des acteurs, qui n'a pas seulement été observée dans le domaine linguistique, mais aussi dans des domaines apparemment aussi "abstraits" et "universels" que les mathématiques: on a par exemple montré que les activités arithmétiques sont organisées de façon radicalement différente lors des achats au marché, de la cuisine diéthétique en vue d'une cure amaigrissante ou d'un test psychologique, et qu'on ne peut évaluer une de ces activités à partir d'une autre (CARRAHER, CARRAHER, SCHLIEMANN, 1985; LAVE, 1988).

Cette hétérogénéité peut être valorisée comme une richesse contribuant à complexifier la plasticité des compétences sociales, cognitives et linguistiques; elle peut aussi être stigmatisée et réprimée par la négation de certaines composantes et l'hypervalorisaton d'autres dimensions. Si l'école n'est pas le seul lieu social où s'accomplit la reconnaissance des compétences, elle joue toutefois, notamment grâce à ses dispositifs d'évaluation, un rôle important dans leur (dé)valorisation.

Dans ce cadre, l'acquisition d'une langue ne peut être conçue a priori comme opérant par des processus homogènes, abstraits et généraux: elle est liée à des activités contextuellement spécifiques, telles que jouer avec un copain, converser avec la concierge, acheter une glace dans une épicerie, répondre à une question du maître, faire un exercice de grammaire... Les activités situées dans la salle de classe sont elles-mêmes hétérogènes, mais aussi hautement spécifiques, demandant une compétence qui relève davantage du "métier d'élève" que de capacités générales (MEHAN, 1979; COULON, 1993). L'hétérogénéité des contextes des activités linguistiques est accrue lorsque plusieurs langues sont en présence: dans le cas de la présente recherche, des élèves migrants, en majorité portugais, sont confrontés dans leur processus d'intégration scolaire non seulement au français mais aussi à l'allemand. Ces langues ne diffèrent pas simplement en vertu de leur système linguistique, mais surtout par les contextes de leurs usages, scolaire et non-scolaires - l'allemand, contrairement au français, étant pratiqué en classe uniquement. Ce contraste permet d'interroger de plus près les procédures contextuelles d'appropriation d'une langue et la valeur structurante du contexte; il permet aussi de reposer la question de la transposabilité des procédures d'une langue à une autre ou d'un contexte à un autre.

Car la prise au sérieux du contexte des procédures d'acquisition entraîne un questionnement des processus de réutilisation de ces procédures. Contrairement à ce que l'on pourrait concevoir dans un modèle du "tranfer" ou de la "transmission", qui présuppose que les connaissances sont des informations intériorisées par un sujet pensant avant que parlant, une approche contextuelle considère que l'acquisition est située aussi bien dans ses pratiques de négociation, élaboration, appropriation de la langue que dans ses pratiques de réutilisation, répétition, sédimentation des ressources. Ceci signifie que les procédures sont toujours localement situées - y compris les procédures de décontextualisation.

L'approche interactionnelle adoptée ici permet d'observer et de rendre compte de ces pratiques situées par lesquelles les apprenants s'approprient une nouvelle langue: elle considère en effet que les procédures mises en oeuvre sont constitutivement intersubjectives, le savoir linguistique en jeu étant construit, négocié, ratifié collectivement; cette dimension intersubjective détermine le caractère public des processus, qui étant distribués dans le contexte sont rendus mutuellement manifestes par les participants. Les processus d'acquisition sont ainsi observables dans l'interaction (PY, 1989; VASSEUR, 1989/90; KRAFFT, DAUSENDSCHÖN-GAY, 1994; MATTHEY, 1995). Celle-ci ne se limite pas à être le lieu privilégié de leur expression mais est le lieu où ils se constituent en tant que tels: c'est dans leurs situations d'usage que les ressources linguistiques prennent forme; c'est dans la construction d'une activité partagée avec des locuteurs plus experts que le novice élargit ses possibilités (dans ce que VYGOTSKY appelle la "zone proximale de développement"); c'est dans l'ajustement à son interlocuteur et dans l'éventuelle réparation de difficultés en collaboration avec lui que les ressources de la communication sont interrogées, thématisées, transformées.

L'approche interactionnelle pratiquée ici s'interdit de proposer un modèle général de ces processus - qui nierait dans sa définition même leurs spécificités situées -; elle propose plutôt un type de regard qui passe par l'analyse des détails de l'interaction - à travers une transcription soigneuse des enregistrements effectués dans différentes situations - en considérant que c'est là que peuvent être repérées - par les locuteurs engagés dans l'interaction, par l'analyste qui l'enregistre et la transcrit, par les professionnels actifs sur le terrain qui en lisent l'analyse - des formes interactionnelles, des structures de participation, des procédés collaboratifs dont on peut dire qu'ils sont, dans ce contexte-là, plus ou moins favorables à l'acquisition.

2. Le terrain et ses approches

Les trajets d'enfants migrants constituent un terrain où les discontinuités et les hétérogénéités se manifestent de façon particulièrement explicite. Des sociologues comme SIMMEL ou SCHUTZ ont bien montré que le regard de l'"étranger" permet de thématiser des aspects de la société qui autrement sont des évidences pour ceux qui y vivent: l'arrivée d'une famille migrante dans une société d'accueil interroge cette société dans sa totalité, à travers la recherche d'un emploi, les difficultés administratives et légales, les problèmes d'insertion scolaire... Les enfants migrants sont confrontés à la langue du pays d'accueil non pas comme à un objet de savoir académique mais comme à un enjeu central pour leur socialisation autant que pour leur scolarisation. Malgré des structures spécifiques comme les "classes d'accueil", destinées à la mise à niveau linguistique des enfants étrangers, l'acquisition de la langue se fait au moins autant au dehors qu'au dedans de la classe, elle a lieu *partout*, dans des activités sociales qui ne visent pas tellement la réussite scolaire que l'intégration dans les groupes de pairs, ou, très vite, l'aide aux parents dans des situations exolingues, la médiation entre la culture d'origine et la culture d'accueil.

Le choix de la communauté où établir notre terrain de recherche a relevé d'un défi et d'un paradoxe: la communauté portugaise est caractérisée comme une présence migrante "invisible" (ORIOL, 1984) - son invisibilité étant construite autant par ses propres membres, dans une stratégie culturelle visant à faire parler le moins possible d'elle, que par les sociétés d'accueil, à travers des discours de comparaison avec d'autres groupes constatant que la communauté portugaise "ne pose pas de problèmes". Cette invisibilité, qu'il faudrait déconstruire, participe d'un vécu paradoxal, où les enfants portugais semblent apprendre très rapidement le français et malgré cela continuent à échouer massivement à l'école; où, bien que rien ne semble les distinguer des enfants suisses, ils sont victimes de discriminations racistes comme leurs camarades "étrangers"; où ils semblent adopter très facilement une culture adolescente cosmopolite alors qu'à la maison ils vivent une culture traditionnelle marquée par la crainte de disparaître sous la pression de l'acculturation... Cette complexité montre que l'enfant portugais vit les problèmes classiques de la migration sous un couvert aproblématique. Elle fait de cette immigration un terrain où observer la mise en oeuvre de procédures informelles et bricoleuses, leur potentialité et plasticité dans des contextes hétérogènes et leur invisibilisation dans des contextes formels.

Nous avons enregistré une cinquantaine d'enfants pré-adolescents portugais pendant la première année (année scolaire 1993-1994) de leur arrivée dans différentes écoles du canton de Neuchâtel en Suisse Romande, dans trois situations d'interaction, elles-mêmes comportant des modes de contextualisation variés: en salle de classe (cours de français et d'allemand), durant un entretien avec le(s) chercheur(s), dans des activités extra-scolaires avec des pairs. Les enregistrements concernaient des situations sociales ordinaires, "écologiques", c'est-à-dire non déclenchées expérimentalement par les chercheurs[2].

Les enregistrements des leçons en classe de français, comportant une gamme diversifiée d'activités, ont permis de décrire comment se déroule, in situ, au fil des interactions, le travail de l'école (VAN LIER, 1988; MONDADA, 1995b): pour l'élève l'expérience de la scolarisation représente un mode nouveau de sociabilisation, où il s'agit d'acquérir les formes interactionnellement adéquates de participation ordonnée aux activités de la classe, de présentation légitime de soi, de monstration reconnaissable des compétences. C'est, en bref, le "métier de l'élève" qui est appris avant que des connaissances factuelles. Par ailleurs, les enregistrements ont montré comment la classe était à la fois un contexte hautement spécialisé, configurant de façon spécifique toutes ses activités, et un lieu pouvant faire l'objet de reconfigurations et recontextualisations, ouvrant sur des formes d'activités et des structures de participation différentes - offrant des possibilités alternatives aux pratiques de l'acquisition (cf. LERNER, 1995).

---

[2] Les matériaux recueillis représentent environ 130h d'enregistrements. Les transcriptions sont identifiées par un système de codes de référence (cité dans les extraits proposés en exemple) et ne comportent que des noms d'emprunt visant à garantir l'anonymat des acteurs. Nous remercions de leur collaboration les enseignants, les élèves et les membres de la communauté portugaise sans qui ce travail n'aurait pu être fait.

Si la classe de français a permis de montrer comment fonctionne interactionnellement l'institution scolaire, ses limites et ses ouvertures possibles, la classe d'allemand a offert des contextes d'interaction différents. Alors que le français est à la fois objet et moyen de l'apprentissage, langue véhiculaire entre les migrants et langue de la société d'accueil, l'allemand se présente comme un objet académique dont les acteurs n'ont aucune expérience extra-scolaire - ceci étant souvent le cas des élèves aussi bien que des enseignants. Cette situation a des effets paradoxaux: si d'une part elle tend à restreindre les activités pratiquées et à leur donner un caractère purement scolaire, d'autre part elle s'est révélée être potentiellement ouverte à un dépassement du cadre scolaire et au recours bricolé à une gamme extrêmement variée de procédures exolingues de construction de la communication et de l'acquisition. Ce dernier aspect a notamment émergé grâce à la présence de l'enquêtrice germanophone, qui loin de constituer un "biais" pour l'observation ethnographique, a déclenché l'observabilité de processus inédits de traitement des ressources linguistiques, mettant en évidence les sollicitations et les réponses différenciées des élèves à des experts natifs et non-natifs.

L'entretien est une autre activité où le chercheur a été thématisé comme un interlocuteur à part entière et non comme un observateur en retrait. Il a permis de recueillir des enregistrements d'interactions asymétriques entre les enfants au début de leur apprentissage du français et un ou deux interlocuteurs adultes de la communauté d'accueil, et d'observer ainsi la façon dont, en s'orientant vers ce contexte particulier, ils manifestaient leur compétence communicationnelle et proposaient une version de leur parcours migratoire.

Les interactions entre pairs, par contre, ont été recueillies grâce à des auto-enregistrements des informateurs dans des situations de leur choix. Cette démarche a fait explicitement des enfants les collaborateurs des chercheurs: elle a permis d'abord d'observer la façon dont ils concevaient cette tâche (aussi est-il intéressant de voir qu'elle a suscité des interactions où l'enfant lui-même adoptait le rôle d'enquêteur, d'intervieweur, de journaliste ou parodiait l'activité du chercheur); elle a permis ensuite aux enfants eux-mêmes de désigner les interactions entre pairs, largement prédominantes par rapports aux interactions familiales (rares, identifiées non seulement comme le lieu de la langue d'origine, mais aussi comme un lieu censuré, où la présence du micro n'est pas légitime), comme le domaine par excellence de leur pratique extra-scolaire publique du français.

Ces situations d'interaction, constituant les matériaux sur lesquels s'est exercée l'analyse, ont une double valeur. D'une part elles ont permis d'aborder les processus d'acquisition tels qu'ils se manifestent dans des interactions contextuellement situées, qui sont des lieux d'observabilité où non seulement se réalisent ces processus mais où émergent leurs conditions de possibilité et se constituent leurs ressources. D'autre part, elles ont permis d'intégrer à cette analyse une réflexion documentée sur les conditions et les modalités du déroulement de la recherche sur le terrain - en tenant notamment compte de la présence structurante des observateurs ou du micro.

3. Contextes d'acquisition

Le choix des différents terrains a trouvé sa première formulation heuristique en termes de *domaines*, distribués en domaines scolaire vs non-scolaire, celui-ci distinguant ultérieurement la famille et les pairs, permettant une première formulation des lieux où observer les pratiques langagières des enfants, à partir d'où établir, dans une démarche comparative, des continuités et des ruptures quant aux stratégies mises en oeuvre dans la gestion des interactions et dans le parcours d'acquisition.

Le problème que soulève le terme de "domaine" est qu'il catégorise a priori les situations d'interaction, notamment en les rapportant à des institutions. Le risque est de projeter sur les données, avant leur analyse, une discontinuité considérée comme saillante. Une série de considérations imposent un changement de point de vue et aboutissent à une façon différente de prendre en compte le *contexte* de l'interaction (cf. SCHEGLOFF, 1992). En effet, les descriptions possibles d'une situation d'interaction sont potentiellement infinies: ce n'est pas parce qu'une interaction a lieu dans un hôpital et entre deux personnes ayant le "statut" de docteurs qu'il s'agit d'emblée d'une conversation médicale, d'autres catégories pouvant être pertinentes. Ceci est notamment dû au fait que le contexte pertinent n'est pas descriptible par une série de paramètres généralement valables (comme par exemple le sexe, la classe socio-économique, l'origine ethnique, etc.: il est d'ailleurs emblématique que de telles listes se terminent souvent sur un "et caetera", qui en montre le caractère fondamentalement indexical); le contexte, au contraire, est établi dynamiquement par les activités des participants, qui s'orientent vers tel ou tel aspect et le rendent ainsi pertinent. Ainsi le contexte ne préexiste pas à l'interaction, il se construit avec et par elle.

Dans ce cadre, son éventuel caractère institutionnel (par exemple "scolaire) n'est pas conçu comme une détermination extérieure, mais est désigné comme tel par les participants qui s'y orientent en le ratifiant, le renforçant ou bien le transformant voire le subvertissant. Cette façon de reformuler le problème du "domaine" et de ses rapports aux pratiques langières permet parallèlement de reformuler le problème classique de l'articulation entre micro et macro (cf. FISHMAN, 1972, VÉRONIQUE, 1994), comme une question d'analyse des pratiques par lesquelles différents acteurs constituent une institution (des élèves et enseignants dans leurs activités en classe aux directeurs et responsables dans leurs activités burocratiques, aux politiciens dans leurs activités de prises de décision, etc.).

Cette conception rend compte de la diversité des contextes observables en classe, où on peut repérer des tensions entre des activités orientées vers l'actualisation et la validation de la référence à l'institution et des activités qui déploient d'autres orientations, rendent pertinentes d'autres dimensions. Ces alternatives montrent qu'il existe différentes façons de configurer les activités de la classe.

Le contexte est donc défini dans et par les activités des participants: ces dernières peuvent être appréhendées comme des "types d'activité" (LENVISON, 1992) (GUMPERZ, 1977 parle de "speech activities"), qui se caractérisent par une plus ou moins forte structuration et contextualisation (ainsi l'interview télévisé est un événement contraint dans son organisation, dans les rôles des différents participants, dans le minutage et l'attribution de la parole, etc.). Nous considérons comme activités aussi celles qui dans la littérature didactique apparaissent comme des "tâches" sans toujours être bien définies (mais cf. FRAUENFELDER et PORQUIER, 1980 pour une définition et une position differentes).

Les activités peuvent se réaliser dans différentes formes interactionnelles (cf. le rapport établi par KRAMSCH (1991) entre "thème" et "activité", ce dernier terme correspondant à ce que nous entendons par "forme interactionnelle"): ainsi l'activité du récit peut être menée à bien dans des intervention monologiques centrées sur un élève ou bien dans une participation plus large des élèves, voire comme une activité collective (KOCH, GAJO, MONDADA, 1995).

Différentes formes interactionnelles permettent différents modes de participation (cf. SHULTZ, FLORIO, ERICKSON 1982), dont la variabilité peut être appréhendée comme une question de normes culturelle (PHILIPS, 1972) ou comme une question de construction du contexte (LERNER, 1995).

Nous avons donc une relation entre trois notions: le *contexte*, l'*activité*, la *forme interactionnelle*. Dans cette configuration triangulaire plusieurs relations sont observables, selon des modalités différentes.

Les interactions en classe se caractérisent souvent par une tension entre une double modalité: en effet, elles peuvent être marquées par un renforcement du caractère "scolaire" des activités ou bien par une plus grande improvisation laissée aux enseignants et aux élèves. Le premier mode peut être caractérisé à l'aide des notions de cadre et de scénario: le *cadre* définit une organisation de l'activité typique d'un certain contexte, avec par exemple des rôles et des relations attendues entre participants; le *scénario*, quant à lui, définit une association typique entre des activités et des formes d'interaction, à travers des mises en séquence typiques de l'activité. Le deuxième mode peut éventuellement comporter des ruptures de cadre et de scénario, mais se définit plus généralement par la façon négociée et "improvisée" dont les participants élaborent de nouvelles formes d'interactions en contexte. C'est ainsi qu'en situation extra-scolaire, les interlocuteurs peuvent être amenés à se mettre d'accord non seulement sur la tâche (DAUSENDSCHÖN, KRAFFT, 1991) mais aussi sur ses modes d'accomplissement (VASSEUR, 1993).

Ces deux modes représentent deux types de ressources pour la gestion de l'interaction. Le premier, en s'appuyant sur une routinisation, une automatisation, permet une activation rapide des procédures et est utile en cas d'urgence. Sa fonction le rapproche des stéréotypes (cf. OESCH-SERRA, PY, 1993), avec le même danger de rigidification et d'homogénéisation des événements. Le deuxième type permet de prendre en compte la variété des situations, les imprévus (qui ne se confondent pas forcément avec les situations d'urgence), la richesse du contexte et des formes possibles. Il autorise la construction de nouveaux cadres aptes à traiter les événements non seulement efficacement et rapidement, mais aussi de façon appropriée quant à leurs spécificités. Ces deux ressources répondent ainsi à des impératifs différents dans la gestion de l'interaction.

L'école tend à privilégier le premier mode, comme le montre l'exemple suivant:

Exemple 1 - La chèvre (ocac10054)[3]

1 EN: et pis elle a tenu parole/. elle n'est pas allée dans la montagne/
2 B: non: elle euh
3 P: elle n'a pas tenu parole/
4 S: mais c'est pas toi / c'est à Ben:\
5 B: elle a pas tenu parole/. elle est:.. elle a été allée à la montagne/. et:.. elle a: elle a entendu des bruits/.. euh elle est: sur l'herbe/ et: c'est: c'était le loup/.. et:

(10 sec.)

6 EN: oui [c'est le:
7 B: [elle a commence à se battre/ .. et: .. le loup il est tombé/ euh
8 EN: comment ça se fait/ il est tombé\. pourtant il est fort le loup/ par rapport à la chèvre/
9 B: como se diz xxx (parle à voix basse)
10 EN: Pedro tu te souviens pourquoi il est tombé/
11 P: parce que la chèvre il lui a donné un coup de poing
(rires)
12 EN: parce que la chèvre elle a des gants de boxe/
(rires)
13 P: ouais
14 EN: j'ai pas le souvenir de ça:
15 P: il faut inv- inventer aussi madame\
16 EN: ah mais tu peux inventer aussi bien sur\
17 M: beaucoup de fois mais: elle est mais:
18 EN: alors Pedro tu veux nous inventer la fin de l'histoire/. à ton idée/
19 P: xxxx
20 S: Pedro/
21 EN: on est resté à une chèvre qui donne des coups de poing\
22 S: sinon elle attrape[
23 EN: [schhh::: c'est Pedro maintenant/
24 B: ouais/ il a mordu la chèvre/. et après euh:. j'sais plus\
25 S: il l'a mangée
26 P: non: il a mordu la chevre/ la chèvre il a il a / elle a résisté/ ils se sont battus toute la vie xxxx
27 M: ça c'était déjà la fin ça:\
28 EN: he le loup bon: il est tombe mais: .. [on veut un peu de détails/
29 B [xx une chose mais: j'sais pas:
30 P: il a: . mais la chèvre il a
31 S: xxxxx comme ça
32 B: euh::::
33 EN: qui se souvient
34 P: des petits trucs comme ça:
35 EN: les cornes/
36 P: ouais

---

[3] Dans les extraits de transcriptions ici cités EN est toujours l'enseignant(e), EQ l'enquêteur(e); les autres sont des pré-adolescents. Conventions de transcription adoptées:

/ et \	intonation montante et descendante
[	chevauchement
:	allongement vocalique
. .. ...	pauses
par-	troncation
xxxx	segment incompréhensible
(rires)	commentaire du transcripteur

On a ici affaire à une activité de type narratif, portant sur un "thème contraint" (cf. KRAMSCH, 1991), organisée selon un moule interactionnel bien précis: un élève, B, a été sélectionné par l'enseignant pour raconter, sur un mode monologique, l'histoire de la chèvre de Monsieur Seguin, entendue quelques jours auparavant. La présélection d'un intervenant et le maintien de son rôle comme narrateur sont thématisés par un élève, S, en 4, qui s'approprie en quelque sorte une intervention de l'enseignante en pointant sur le caractère monologique de l'activité. De même, en 5 et en 7, les énoncés de B, scandés sur des intonations montantes, soulignent le maintien du tour et le caractere contraint de la tâche, sujette à évaluation.

Une hésitation de B en 7, une panne de sa part, déterminent un changement de narrateur, lui aussi sélectionné par l'enseignant, P, à qui il appartient désormais de continuer le récit. On assiste alors à deux tentatives de mise en cause du cadre et du scénario.

Le recadrage porte sur le thème de la narration: P réorganise la logique narrative en 11, en introduisant des éléments étrangers à l'histoire originale, manoeuvre qui donne lieu a une thématisation des règles du jeu, à leur négociation (12 à 16) et transformation (18). Alors que cette logique alternative met en cause certaines contraintes cognitives de l'exercice (la reformulation chronologiquement et référentiellement fidèle de l'histoire), elle n'en met pas en cause l'organisation structurelle et interactionnelle (l'histoire a une fin qui attend d'être racontée par quelqu'un).

En deuxième lieu, une transformation du scénario est effectuée et agit sur la forme interactionnelle de l'activité. Alors que, suite à la panne de B (9), c'est P qui est sélectionné par l'enseignante pour finir le récit (en 10, sélection réaffirmée en 20 par S et en 23 par EN), à partir de 22, plusieurs élèves prennent la parole en s'auto-sélectionnant et organisent le récit sur un mode dialogique-collaboratif. S propose son aide (22, 25), B aussi (24), et sa suggestion sera utilisée par P pour finir abruptement le récit (26). L'enseignante résiste un moment (cf. 23), puis renonce à une forme interactionnelle qui attribue le droit de raconter à un seul élève, en privilégiant encore une fois la poursuite et la conclusion malgré tout de l'activité narrative (cf. 28, 33). Celle-ci, malgré des tentatives de reamorçage de la sequentialité narrative en 21 (écho à 11; thème redéfini) et en 28 (écho à 7; thème initial), a tendance à se dissoudre dans d'autres activités (la recherche de mots par exemple: "cornes" en 30-36).

Dans cet exemple, l'activité est structurée par un cadre et un scénario qui supportent mal les changements. Si l'enseignante accède aux négociations que lui proposent les élèves, elle vit la redéfinition de l'activité plus comme une désorganisation que comme une réorganisation, sans lien avec des potentialités didactiques ou acquisitionnelles.

La gestion de l'activité est un lieu où transparaissent non seulement des convictions didactiques, mais aussi un mode de structuration de la leçon et du flux interactif en general (cf. RICHARDS, LOCKHART ,1994). Si on en croit RICHARDS et LOCKART, on peut distinguer deux types d'enseignants: celui qui suit une "curriculum-based approach" et celui qui suit une "student-based approach". Alors que le premier est peu sensible à l'imprévu, le second ajuste son intervention en fonction du contexte de l'interaction en cours (RICHARDS et LOCKART parlent de contexte immédiat et spécifique). Ce second type convient certainement mieux au caractère indexical de la leçon. Il permet une utilisation maximale et attentive de toutes les occasions d'apprentissage produites par un contexte. Ainsi, dans notre exemple, non seulement l'activité recadrée mais aussi le moment même du recadrage auraient ainsi pu donner lieu à exploitation didactique.

Les stratégies de second type permettent d'élargir l'espace interactionnel et acquisitionnel, d'ouvrir la classe à une multiplicité de contextes possibles qui redéfinissent et enrichissent le contexte scolaire. Une rigidification des cadres et des scénarios, par contre, court le risque de gérer l'ordre de la classe sans le lier à des enjeux d'acquisition, et de privilégier en ceci le *bon élève* plutôt que le *bon apprenant*.

4. Processus d'acquisition

L'articulation entre contexte, activité et formes interactionnelles joue un rôle fondamental dans la mise en acte et l'explicitation des processus acquisitionnels ainsi que de leurs conditions d'émergence. L'interaction est alors le lieu, le moyen et l'objet de l'acquisition. Dans son déroulement coopératif, dans son établissement de relations intersubjectives, elle déploie des traces des processus d'acquisition, fonctionnant comme des marquages de l'activité en cours, d'abord pour les locuteurs eux-mêmes, qui s'y orientent dans leur coordination réciproque, ensuite pour les analystes qui regardent par dessus leurs épaules.

Ces processus d'acquisition ont souvent été pensés en termes de "stratégies d'apprentissage", qui ont reçu des traitements différenciés qui en ont privilégié soit la dimension cognitive soit la dimension interactionnelle (BERTHOUD, PY, 1994). Parmi les multiples définitions et typologies disponibles, surtout dans l'aire anglo-saxonne, nous nous intéresserons ici à la distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication et à leurs liens. Citons pour cela trois études.

MARRIE et NETTEN (1995) s'occupent des stratégies de communication dans le but de mesurer la compétence en communication de certains groupes d'élèves. Ces stratégies sont alors vues comme un moyen de résoudre des problèmes survenus dans la communication, dans le but de la rétablir ou de l'améliorer. Les auteurs, en s'inspirant de CORDER (1983), TARONE (1984), FAERCH et KASPER (1983), distinguent entre stratégies de réalisation (ex.: paraphrase), stratégies de réduction formelle (ex.: ajustement du message) et stratégies de réduction fonctionnelle (ex.: évitement). Dans leur étude, les communicateurs les plus efficaces se servent plus abondamment des stratégies de réalisation et le font avec plus de succès.

OXFORD (1990), en s'appuyant sur les travaux de CHAMOT (1987), s'occupe des stratégies d'aprrentissage et les répertorie en deux catégories très générales: stratégies directes et stratégies indirectes. Les premières comprennent les stratégies cognitives (ex.: recours à la traduction), en mettant l'accent sur le rapport direct au matériau langagier. Les secondes concernent notamment les stratégies métacognitives (ex.: faire varier son attention en fonction des objectifs) et sociales (ex.: recourir à l'aide du maître), qui ne touchent que par déviation l'objet "langage".

L'intérêt de ces typologies réside dans leur recensement très large et analytique des stratégies. Elles n'insistent toutefois pas sur les liens entre les diverses catégories qu'elles élaborent et ne prennent jamais l'interaction comme dénominateur commun, ce que font un certain nombre d'études francophones.

BANGE (1992) montre comment et à quelles conditions des stratégies de communication peuvent devenir des stratégies d'apprentissage. Pour cela, il s'intéresse aux stratégies de résolution de problèmes, stratégies dites secondaires par rapport à un enjeu communicationnel superordonné. Il répartit ces stratégies en trois catégories: abandon des buts de communication (ex.: réduction des thèmes), substitution (ex.: recours à la L1), réalisation des buts de communication (ex.: acceptation de savoirs incertains). Son hypothèse est que plus on va vers la réalisation des buts de communication, plus on favorise l'étayage et par là l'apprentissage. Mais il faut en quelque sorte que les stratégies de communication passent d'un statut secondaire à un statut principal et soient donc poursuivies pour elles-mêmes. Pour reprendre les termes d'OXFORD, on pourrait dire qu'elles doivent être elles-mêmes sous le projecteur de stratégies directes. L'analyse de BANGE a le mérite de mettre en rapport communication et apprentissage tout en montrant la complexité du lien. Ainsi, la sollicitation d'un savoir langagier ne répondra pas forcément à un objectif d'apprentissage et il ne servira parfois même pas l'acquisition.

Dans l'articulation entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage, les notions de "problème" et de "réflexivité" semblent donc centrales. Le problème communicationnel amène à une prise de conscience des faits langagiers qui peut favoriser l'apprentissage. Cette prise de conscience peut toucher non seulement les problèmes, mais aussi la façon de les résoudre. C'est ce qu'on appelle très généralement compétence stratégique (CANALE et SWAIN, 1980; BERTHOUD, 1995).

Les stratégies de résolution de difficultés ont été particulièrement étudiées dans le cadre de la communication exolingue, caracterisée par une asymétrie dans la maîtrise du code par des interlocuteurs natifs et non-natifs. C'est dans ce cadre-là qu'on a par exemple identifié les séquences potentiellement acquisitionnelles (DE PIETRO, MATTHEY, PY, 1989). Ces séquences caractérisent des moments où, suite à un problème manifesté dans l'interaction et grâce à l'existence d'un contrat didactique, on procède à une négociation et à un échange de données linguistiques entre le natif et l'alloglotte. Elles constituent donc des observables possibles des processus d'acquisition.

Les deux exemples suivants, tout en reposant le problème de l'observabilité de ces processus, permettent de sonder les liens que les locuteurs peuvent tisser entre communication et apprentissage. Elles montrent comment peut émerger et se constituer un problème, comment celui-ci peut être résolu, comment il est éventuellement lié à un projet d'apprentissage.

Exemple 2 - hundert (enmca08044)

1 S madame comment on dit cent en allemand/
2 EN hundert
3 S (h)undert/
4 EN hundert
5 S (h)undert/
6 EN avec "h" . hundert on doit prononcer[cer
7 S [et puis deux cents/
8 EN zweihundert . hast einen Bruder/
9 S non

L'intervention de S a lieu au coeur d'un exercice où l'élève apprend à se présenter ainsi que sa famille. Après avoir sollicité et obtenu une donnée, S tente une prise en 3. Cette prise se fait sur une intonation montante qui marque une demande de confirmation. La correction de EN en 4 est suivie par une répétition sans ratification de la correction par S en 5, et débouche en 6 sur une explicitation de la difficulté. A ce moment, S, qui bénéficie de plus d'informations, renonce à une nouvelle formulation et s'empresse (cf. chevauchement entre 6 et 7) de solliciter une nouvelle donnée. Tout en la lui fournissant, EN ne tarde pas en 8 à reprendre la tâche initiale.

On a affaire ici à une stratégie sociale ou interactionnelle de communication. Son lien à l'apprentissage semble évident pour les deux raisons suivantes: on questionne la langue de facon non contextualisée, on se trouve en cours de langue. L'évidence de ce lien consitute en fait un piège pour l'enseignant, en ce qu'il exploite des formats scolaires quelque peu rigides. En effet, si on considère que l'enseignant remplit en classe de langue seconde les trois rôles métacommunicationnels de meneur de jeu, de donneur d'informations et d'évaluateur (DABÈNE, 1985), on voit quel peut être le malaise de EN ici, qui est légitimée dans son rôle de donneuse d'informations (l'élève sollicite des données linguistiques) mais bouleversée en tant que meneuse de jeu (l'élève interrompt l'activité en cours). Cet exemple montre que les élèves peuvent utiliser ce genre de stratégies de communication, en jouant sur un lien évident mais non effectif à l'apprentissage, pour s'acquitter de leur rôle d'élève, sans pour autant assumer un rôle d'apprenant (GAJO, 1996). On assiste ainsi à une sorte d'exhibition du contrat didactique. Les stratégies utilisées, qui visent en apparence à réduire une asymétrie linguistique, portent en fait sur une asymétrie scolaire qu'elles tendent à épouser. L'exemple précédent pose aussi la question des différents agendas communicationnels et acquisitionnels co-présents dans l'interaction, non nécessairement convergents, entrant parfois en conflit.

Si l'école programme l'apprentissage mais n'en est pas nécessairement le lieu, les contextes extra-scolaires, qui ne planifient pas les moments acquisitionnels, peuvent toutefois en susciter de fertiles, comme le montre l'exemple suivant:

Exemple 3 - les obus (aeserm33)

1 S: Eva comment tu la trouves/ .. mais dis/.. c'est pas génial.. surtout elle est brune en plus elle est brune/. elle est brune et en plus elle n'a pas de plots\ comme ça les plots/. trois centimètres/ c'est pas beau euh le cul ça va bof /. j'préfère tout de meme Tatiana\ he à ton he .. tu connais encore des filles au Collège/
2 M: euh Solange
3 S: tu peux faire des descriptions comme Eva euh j'l'ai tout de suite reconnue
4 M: obus pfchhhhh sortants/
5 S: obus/ c'est qui les obus/
6 M: les obus c'est euh
7 S: obus c'est quoi
8 M: les plots si tu préfères
9 S: ouais
10 M: les plots / le cul pas mal / j'ai déjà goûté:/ non j'ai pas

(20 min)

111 S (musique) o:h t'es be:lle
112 M change de chaîne... [xxxxx
113 S [xxxxxx continue comme ça j'vais te regarder /
114 M chier xxxx
115 S ben ouais il mange même d'en haut
116 M t'as vu c'te parruque he
117 S oh ces ch'veux
118 M on dirait TIntin/
119 S: ses plo:ts/. comment t'as appele les plots/ toi/ les obou
120 M: les obes
121 S: les obes
122 M: obu
123 S: les obus\ les o-bu/ les seins/.. casse-toi. attends laisse voir ca
124 M: c'est trop con/ on va changer

On se trouve ici en situation extra-scolaire, où deux jeunes migrants bavardent devant la télévision et en commentent les images. L'intérêt de cet exemple résulte de la mise en rapport de deux séquences où la même donnée linguistique ("obu") est négociée à vingt minutes d'intervalle. Ce genre d'exemple, extrêmement rare, renferme des observables tout a fait précieux pour l'acquisition. En effet, il montre, en temps réel et à travers deux cotextes différents, le parcours d'une forme entre sa sollicitation (sous "sollicitation", nous pouvons entendre le déploiement global d'une SPA) et son premier (ré)emploi.

Le premier cotexte, entre 5 et 9, ressemble à une SPA, mais sans prise ni saisie. Apres obtention de la donnée, S se contente de manifester sa comprehénsion par "ouais". Par la suite, X préfère d'ailleurs utiliser le terme "plot" plutôt que celui qui avait posé problème. Le deuxième cotexte, entre 119 et 123, reconvoque la même donnée sous une forme approximative ("obou") pour entrer dans une phase de consolidation de l'acquisition en cours. On assiste cette fois a des prises successives en 121 et 123 et à une très probable saisie dans la deuxième occurrence de "obu" en 123 (l'intonation devient montante, comme apres "seins").

Ces deux séquences laissent apparaître, au-delà du traitement discursif et interactif des données, un traitement qui dépasse un cotexte particulier par une mise en relation de plusieurs cotextes. De plus, le format de la première séquence, bien que différent de celui de la deuxième, semble avoir été propice à l'acquisition.

Les liens qu'on peut établir entre formes d'interaction et processus d'acquisition sont donc très complexes. Pour le linguiste, il s'agit de se donner les moyens de les observer. Pour le locuteur, il s'agit de les utiliser pour gérer efficacement et adéquatement l'interaction, à des fins prioritairement (cf.

exemple 3) ou secondairement (cf. exemple 2) acquisitionnelles. La complexité du lien est alors un réservoir de ressources stratégiques.

5. Ressources bilingues pour l'acquisition

Une des questions qui naissent de l'enquête portant sur l'acquisition contemporaine du français et de l'allemand dans un cadre plurilingue est celle de l'apport du bilinguisme à l'acquisition. Plus précisément, la question est celle des modes éventuels de réutilisation des procédures acquisitionnelles non seulement à travers la discontinuité des contextes mais encore d'une langue à l'autre - avec l'hypothèse que l'expérience de "bricolage" constituée lors de l'acquisition d'une première langue seconde puisse être recyclée pour une deuxième. Dans ce qui suit, nous essaierons de montrer que cette question appelle une reformulation - qui problématise l'observabilité de l'atout bilingue - davantage qu'une réponse tranchée.

Le bilinguisme est un objet de discours qui apparaît dans de nombreuses prises de parole - que ce soit chez chercheurs, les professionnels de l'éducation, les enseignants, les autorités politiques, les monolingues, les migrants - avec des valeurs argumentatives très diverses. Les débats sur le bilinguisme comme atout pour l'acquisition se situent dans cette pluralité de discours, où le bilinguisme figure comme une ressource positive pour la communication et pour l'apprentissage, aussi bien que comme un facteur retardant le développement de l'enfant et agissant négativement sur sa compétence linguistique. Cette multiplicité des conceptions renvoie à deux types d'hétérogénéités: d'une part, le bilinguisme est un objet élaboré et évalué par des discours hétéroclites, aussi bien scientifiques qu'institutionnels et ordinaires; d'autre part, le bilinguisme est un terrain où se cristallisent de nombreux facteurs: confrontations sociales, stigmates dues à la minorisation, relations de domination entre cultures, revendications identitaires, difficultés d'intégration, angoisses face à la perte de la langue, etc. Ces énumérations sont révélatrices de la diversité des problèmes qui se cristallisent autour de l'évaluation du bilinguisme comme atout.

Les discours sur le bilinguisme sont imbriqués dans des pratiques bilingues situées: le bilinguisme d'une famille franco-américaine ne se développe pas dans les mêmes conditions que celui d'une famille kurde; l'acquisition de l'anglais par des sujets bilingues portugais-français ayant des projets de retour au pays n'est pas valorisée de la même façon que celle de l'allemand ou de l'italien. Les enfants plurilingues appartiennent souvent aux groupes les plus menacés par l'échec scolaire, construit au fil des difficultés socio-économiques, des minorisations, des exclusions. Si ces situations ne remettent pas directement en cause l'hypothèse de l'atout bilingue, elles en problématisent l'observabilité.

La question qui se pose est donc celle de la façon dont les acteurs eux-mêmes, au fil de leurs pratiques, recourent à des conceptions situées et finalisées du bilinguisme comme à des ressources pour organiser leur action et rendre intelligible son contexte. La question de l'atout ainsi reformulée porte sur les conditions en mesure de l'activer, i.e. les occasions sociales où le bilinguisme apparaît comme une ressource structurant des activités d'acquisition.

Dans les activités de la classe, le bilinguisme est susceptible d'être traité de façon différenciée, souvent contradictoire: ceci pose le problème des modes de reconnaissance et de valorisation de la compétence bilingue des élèves dans la gestion ordinaire des activités pédagogiques. Plusieurs cas de figure sont possibles, allant de la reconnaissance de la langue d'origine, à sa négation, voire sa répression. Ainsi la leçon peut être parsemée d'instructions contradictoires quant aux choix linguistiques:

Exemple 4 - vous le dites en français (ocac29034)

72 EN	t'as d'la peine (l'exprimer?)\ . essaie .. ça fait rien si tu t'trompes ... on va essayer d'comprendre/ (5") (chuchotements en portugais; rires de B)
[...]	
86 P	o Benfica é um corno [fala aí nesse relato que o Benfica é um corno
87 EN	[Serge Serge
88 M	e o Porto é um
89 B	o Benfica é um cor-
90 P	ah granda Porto
91 EN	vous le dites en français

Au début de l'extrait cité, l'enseignant montre qu'il veut favoriser l'échange communicationnel et suspend les sanctions portant sur la correction normative de la forme, invitant par là l'élève à s'exprimer "par les moyens du bord". Il est toutefois significatif que ces moyens ne comprennent pas, comme le montre l'intervention de l'eseignant quelques tours de parole plus loin (91), la langue d'origine.

Dans d'autres cas, le bilinguisme peut être explicitement reconnu comme une ressource en mesure de résoudre une panne lexicale ou un problème d'intercompréhension, voire aider à la construction d'une nouvelle connaissance linguistique. L'exemple suivant montre la richesse des implications possibles d'une telle attitude:

Exemple 5 - le rancho (obj14114)

1 J [ouais/ et après moi jou:er::/ comme ça:/. après moi:: une plaXX de Genève et s'appelait des:.. (soupir) des des
2 EN tu dis un petit mot en portugais xxxx
3 J *rancho*
4 EN t'as été [dans un
5 J [des choses qui: se qui chantent/ après fait des choses/ qui s'est très joli / comme ça:
6 EN xxx
7 J comme ça/. hum:
8 EN de la danse/
9 J ouais mais:
10 EN t'as été dans une disco/
11 J non pas:[
12 EN [xxx
13 J pas hum disco/ danse euh/ à beaucoup de (ton; temps). de ta ta déjà venu\.. mhm.. les groupes/
14 EN oui::/
15 J des ronches/ comme ça:
16 EN mhm mhm [pis c'est
17 EQ [c'est des danses portugaises/
18 J ouais
19 EN c'était de la musique portugaise/ c'était une fête portugaise/ [y avait une fête portugaise à Genève/ c'est pour ça que tu es allé/
20 J [ouais ouais
21 EQ ils avaient des habits/. des habits euh traditionnels
22 J ouais
23 EN c'est des danses folkloriques je pense
24 J c'est ça/

Le recours à L1 est initié par l'enseignant (en 2). Mais il échoue parce que manque la transparence attendue entre L1 et L2. Cette séquence est toutefois intéressante car elle mobilise des ressources diversifiées pour résoudre le problème. Si en 3 J propose "rancho" en portugais en réponse à la sollicitation de M, en 15 il adapte la forme du mot au français en misant sur une proximité entre L1 et L2. Vu l'échec de l'usage de L1, la séquence est dense de recours à d'autres moyens (gestes, synonymes, paraphrases, rectifications de descriptions données par l'interlocuteur) de la part de M comme de J. Autrement dit, la séquence introduit une certaine symétrie entre les savoirs de l'enseignant et de l'élève, posant un problème autant à l'un qu'à l'autre. Elle déclenche un véritable travail collaboratif entre les deux. On peut ainsi faire l'hypothèse que bien que le recours à L1 ait échoué en rapport à ce qu'on attendait de lui, il a eu le mérite de valoriser un savoir que l'élève est le seul à posséder, et que l'enseignant doit reconstruire avec lui.

Dans un tel cas, l'atout bilingue peut être formulé en des termes situationnels qui intègrent mais ne se réduisent pas à un apport strictement linguistique: il opère en effet sur la définition de la situation, les relations et les rôles des participants, la structuration de leur activité.

La définition du bilinguisme et du recours au portugais comme ressource reconnue et pratiquement utilisée est différente en classe d'allemand - cette différence permettant d'approfondir ultérieurement les types de contextes qui se créent dans l'enseignement scolaire des deux langues. En effet, en classe d'allemand, et notamment en début d'année, lorsque la compétence en français est encore minime, le portugais peut servir comme langue de référence, comme aide à la gestion des difficultés, comme moyen d'explicitation d'une solution. En tant que langue non partagée par l'enseignant, le portugais contribue à structurer et à renforcer les relations collaboratives des élèves, ainsi qu'à mieux intégrer les plus "faibles" d'entre eux, sans nécessairement passer par la médiation ou le contrôle de l'enseignant. Il peut aussi fonctionner comme un "code secret" et recontextualiser l'activité en cours comme échappant au cadre scolaire. Dans un cas comme l'autre, là encore, l'atout bilingue intervient sur la configuration des relations de participation à la construction de la communication et de la connaissance linguistique.

La distribution des différentes langues et la position séquentielle de leur occurrence montre qu'elles sont une ressource disponible pour accomplir une multiplicité de tâches différentes:

Exemple 6 - die Schwestern (ocecca2444)

31 EQ: hast du eine schwester /
32 B: HE /
33 EQ: hast du eine schwester /
34 S: *tens irmãos e irmãs*
35 B: ja
36 EQ: wie heisst sie /
37 S: *quanto*
38 B: *combien /* zwei
39 EQ: zwei . ein bruder oder eine schwester /
40 S: *no*
41 EQ: ein bruder oder eine schwester /
42 E: *la segunda*
43 EQ: nein
44 B: euh euh *c'est*
45 EQ: wie heissen sie / . wie heissen sie /
46 S: *c'est des soeurs deux soeurs*
47 B: *c'est des soeurs*
48 EQ: zwei schwestern
49 H: *ah oui* schwes[tern
50 B: [schwestern
51 EQ: wie heissen sie /
52 H: wie heissen sie
53 B: sie heiss susan *et une* patricia
54 EQ: wie alt sind sie /
55 S: *que idade tem*
56 B: (rit) euh sie euh
57 E: (chuchote) dreizehn
58 B: euh dreizehn *une* sieben*six*
59 EQ: dreizehn und siebzehn mh

Le portugais et le français interviennent ici à côté de l'allemand. On remarquera que ce dernier fonctionne uniquement comme la langue visée dans la production des réponses prévues par l'exercice - sans qu'elle n'intervienne jamais dans les instructions à procéder à une certaine activité, dans les négociations de termes, les traductions, les commentaires, les interrogations métalinguistiques: ces fonctions sont remplies par contre par le français et le portugais. Ces deux langues se différencient par le type d'espace interactif qu'elles découpent dans la classe: l'aide de S en 34, 37, 55, par des traductions en portugais, s'adresse à B exclusivement; alors que la précision énoncée en 46 s'adresse à P et prend la place de la réponse de B (qui enchaîne tout de suite en la reprenant). De même, le fait d'intervenir en portugais avec une traduction (en 37 p.ex.) peut changer la trajectoire séquentielle projetée par une question, sans que EQ intervienne pour la rétablir (39). Ces modes d'intervention configurent ainsi des tours structurellement et séquentiellement différents. Par ailleurs, le français est utilisé par B comme moyen de traduction/ratification de compréhension (38), donc de gestion de la production en allemand, aussi bien que comme ressource linguistique concurrente à l'allemand et le suppléant en cas de panne ou mot manquant (53, 58) - l'anglais intervient de la même façon, en produisant un hybride, “siebensix” (58). Ces formes montrent que les bricolages linguistiques des élèves plurilingues peuvent intégrer assez profondément deux langues dans la création de nouveaux mots, à toutes fins communicationnelles pratiques.

Ces exemples montrent la plasticité des ressources plurilinguistiques mobilisées et réinventées dans l'interaction - plasticité qui fait qu'en tout début d'apprentissage, comme c'est le cas pou l'allemand, les élèves sont en mesure de mener à bien des activités dans une langue qu'ils maîtrisent à peine. Ces exemples montrent la flexibilité de la compétence bilingue, qui s'exerce non seulement par rapport à la langue, mais aussi par rapport à la structuration de l'activité et des modes de participation. Ces aspects sont parfois reconnus et valorisés en classe; ils peuvent cependant aussi être sanctionnés négativement du point de vue d'un idéal normatif monolingue - idéal activé surtout dès que l'on passe de l'échange spontané oral à des activités plus formelles et écrites, responsables de la plupart des échecs scolaires des élèves migrants.

Cette variation de la reconnaissance de la compétence plurilingue ainsi que, plus généralement, d'une compétence communicationnelle flexible en mesure d'intégrer tout élément utile à toutes fins pratiques, déplace le problème et interroge les pratiques d'évaluation et de sanction par lesquelles les activités scolaires défendent et reproduisent une certaine norme linguistique, renvoyant à l'idéal d'une langue homogène, monolingue, écrite. Cet idéal, lorsqu'il devient l'étalon sinon unique du moins définitif d'évaluation, opère un tri entre les objets d'acquisition: d'une part il y a les compétences communicationnelles multiples, capables de s'ajuster, de s'adapter, voire de subvertir les contextes, capables aussi de recréer constamment la langue, de la réélaborer de façon systématique et ordonnée pour la plier aux exigences de l'interaction - d'autre part il y a la compétence monolingue littéraire normée. Quelle place faire aux unes et à l'autre est une question de politique culturelle.

6. Enjeux: quelle définition de l'efficacité des systèmes de formation?

Ce projet s'inscrit dans un programme plus vaste portant sur l'efficacité des systèmes de formation. Les données recueillies, les situations analysées montrent à quel point la notion d'efficacité est relative: relative aux acteurs impliqués, aux institutions concernées, aux projets des chercheurs, relative aux attentes plurielles des différentes communautés envers l'école et envers la recherche. Pour autant que l'on veuille respecter ces différents points de vue dans leur irréductibilité, il ne peut y avoir un seul standard d'efficacité mais des conceptions situées de l'efficacité, elles-mêmes à étudier comme objet.

L'analyse des processus d'acquisition dans des situations empiriques d'interaction souligne la pluralité des contextes, des procédures et des conditions de possibilité de l'acquisition. L'attention à des situations extra-scolaires, ainsi qu'à la complexité des situations scolaires, souligne l'importance des procédures par lesquelles les acteurs - soient-ils enseignants ou élèves, natifs ou alloglottes - s'ajustent au contexte et en exploitent les possibilités. Du point de vue des dynamiques interactionnelles, ainsi que des dynamiques acquisitionnelles dans l'interaction, on peut parler d'une efficacité des acteurs dont la compétence permet une adéquation flexible au contexte. Du côté des enseignants, cela permet de définir une compétence tout aussi pertinente par rapport à la gestion de l'ordre de la classe que par rapport à une gestion de l'ordre des connaissances; du côté des élèves, cela permet de valoriser une compétence permettant de résoudre des difficultés surgies dans l'interaction et d'en faire des occasions d'acquisition. La relation entre les deux n'est pas évidente: elle relève de la négociation constante entre des projets dont la convergence ne va pas de soi et qui est à construire plutôt qu'à présupposer ou à imposer. Elle relève de la complexité des catégories en jeu: les locuteurs en question ne sont pas seulement des enseignants et des élèves, i.e. ne se définissent pas uniquement selon un couple catégoriel impliquant des droits et obligations particuliers, mais sont aussi des acteurs sociaux, des membres de communautés linguistiques, ethniques, sociales ayant des identités propres et multiples.

Cette multiplicité des projets problématise l'efficacité des systèmes de formation, pris dans un double enjeu souvent contradictoire: d'une part il appartient à l'école de chercher à mieux comprendre les situations et les conditions d'acquisition, à s'ouvrir à de nouveaux espaces interactionnels permettant des processus pluriels et inédits d'apprentissage; d'autre part il est caractéristique de l'école de fixer des standards d'évaluation, d'imposer des normes qui décident de l'intégration ou de l'exclusion, de privilégier des objets légitimes d'apprentissage. Dans les situations d'interaction en classe se négocient sans cesse ce rapport à la pluralité des possibles et à l'unicité de la norme, l'exploration d'objets d'acquisition (activités d'apprenants) et la production de comportements socialement conformes (activités d'élèves).

La pluralité des contextes - que nous avons soulignée en montrant que la relation entre processus d'acquisition et lieux d'apprentissage n'est ni évidente ni nécessaire - va de pair dans nos terrains avec la pluralité des langues. Celle-ci est elle-même complexe: pluralité des manifestations linguistiques (écrites et orales, monologiques et dialogiques, monolingues ou bilingues ou hybrides, ...), des pratiques langagières, des traces renvoyant à des processus et à des stratégies d'acquisition. Cette complexité problématise l'évaluation et le test des objets d'apprentissage: portent-ils sur des processus ou sur des produits, sur des produits considérés à l'aune d'objectifs idéaux ou sur des produits comme trace de stratégies? L'école a de plus en plus affaire à des élèves multilingues jonglant constamment avec cette hétérogénéité, alors que les pratiques d'enseignement et de sélection continuent à relever de standards monolingues qui l'ignorent voire qui la stigmatisent. Le bilinguisme n'est pas en soi un atout: il le devient si les conditions existent d'émergence du bilinguisme comme ressource légitime voire valorisée. De même, la reconnaissance du multilinguisme ne constitue pas un simple réaménagement de l'école monolingue: elle implique une problématisation des présupposés monolingues à l'oeuvre dans les pratiques ordinaires et spécialisées qui constituent l'institution.

Le but du projet de recherche présenté ici n'est pas de contribuer à l'efficacité des systèmes de formation en proposant des recettes pédagogiques. A travers les données recueillies, qui documentent de la diversité des lieux et des processus d'acquisition, il entend plutôt développer des procédures d'observation en mesure de reconnaître ces pratiques. Ces procédures, qui s'ancrent dans l'analyse détaillée des interactions, permettent d'identifier des aspects non remarqués, ignorés, souvent sanctionnés ou mal interprétés, constitutifs des processus d'acquisition en contexte. En mettant l'accent sur des processus davantage que sur leurs résultats, sur le caractère dynamique des contextes davantage que sur leur rigidification, sur les complexités davantage que sur des axiomes universaux, ce projet entend souligner l'importance du regard réflexif des acteurs - soient-ils élèves ou enseignants, nationaux ou migrants, novices ou experts. C'est par cette réflexivité qui interroge les conditions de l'efficacité, qui en problématise les affirmations ou les décisions péremptoires qui s'en réclament, que peuvent être reconnues les pluralités des contextes et des langues, en mesure d'être alors des ressources et des atouts légitimes pour l'acquisition.

Bibliographie

BANGE, P. (1992): "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *Aile* 1, 53-85.

BERTHOUD, A.-C. (1995): "Être migrant: un atout pour l'apprentissage des langues?", *Actes du Colloque Transfrontalier "Communication, circulation des idées et des personnes", Université de Lausanne, 22-23 sept. 1994*, Lausanne, Université de Lausanne.

BERTHOUD, A.-C., PY, B. (1994): *Des linguistes et des enseignants*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

CANALE, M., SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1-1.

CARRAHER, T.Z., CARRAHER, D.W., SCHLIEMANN, A.D. (1985)."Mathematics in the streets and in schools". *British Journal of Developmental Psychology* 3, 21-29.

CORDER, P. (1983):. Strategies of communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York, Longman.

COULON, A. (1993): *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, PUF.

DABÈNE, L. (1984): "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère". *Etudes de linguistique appliquée* 55.

DAUSENSCHON-GAY, U, KRAFFT, U. (1991): "Tâche conversationnelle et organisation du discours", in DAUSENSCHON-GAY, U., E. GÜLICH, U. KRAFFT (eds). *Linguistische Interaktionsanalysen.*, Tübingen, Niemeyer.

DE PIETRO, J.-F.; MATTHEY, M.; PY, B. (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue". In: WEIL, D., FUGIER, H. (éds). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.

FAERCH, C., KASPER, G. (1983): "Plans and strategies in foreign language communication". In: FAERCH, C., KASPER, G. (eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York, Longman.

FISHMAN, J.A. (1972): "The relationship between micro- and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when", In PRIDE, J.B., HOLMES, J. (eds). *Sociolinguistics*. Harmondswort, Penguin.

FRAUENFELDER, U.; PORQUIER, R. (1980): "Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant". *Langages* 57, 61-71.

GAJO, L. (1996): "Comment on compte en français?". In *Représentations de pratiques langagières et dynamiques d'apprentissage. Actes du Colloque Jeunes Chercheurs "Questions de glottopolitique: France, Afrique, monde méditerranéen"*, Rouen, Université de Rouen.

GAJO, L., KOCH, P., MONDADA, L. (1995): "Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extra-scolaires". *Langage et Société* 72, 27-50

GUMPERZ, J.J. (1977): "Sociocultural knowledge in conversational inference". In M. SAVILLE-TROIKE (ED). *Linguistics and Anthropology*. Washington, Georgetown University Press, 191-211.

KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1994): "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition", *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59, 127-158.

KRAMSCH, C. (1991): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier/Didier.

LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

LAVE, J. (1993): "The practice of learning", In Chaiklin, S., LAVE, J. (Éds). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge, Cambridge University Press.

LERNER, G.H. (1995): "Turn design and the organization of participation in instructional activities". *Discourse Processes*. 19-1, 111-131.

LÜDI, G. (1991): "Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales". In U. DAUSENDSCHÖN-GAY, E. GÜLICH, U. KRAFFT, (Eds.). *Linguistische Interaktionsanalyse*. Tübingen, Niemeyer.

LEVINSON, S. (1992): "Activity types and language". In P. DREW, J. HERITAGE (Eds). *Talk at work*. Cambridge, Cambridge University Press.

MARRIE, B., NETTEN, E. (1995): "Stratégies de communication". In REHORICK, S.; EDWARDS, V. (Eds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes*. La Revue canadienne des langues vivantes.

MATTHEY, M. (1995): "Analyse de l'interaction en situation de contact: évolution et perspectives". *Lidil* 12.

MEHAN, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization of the Classroom*, Cambridge MA, Harvard Univ. Press.

MONDADA, L. (1995a): "Introduction: pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles". In *Actes du Colloque "Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles", Cahiers de l'ILSL*, 7, Université de Lausanne, 1-18.

MONDADA, L. (1995b): "Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques", In *Actes du 3ème Colloque d'Orthophonie/Logopédie "Interventions en groupe et interactions", Université de Neuchâtel, 29-30 sept. 1994. Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)* 22, 55-89.

MONDADA, L., PY, B. (1994): "Vers une redéfinition interactionnelle de la notion d'apprenant". *Actes du 9e Colloque Acquisition des Langues: Perspectives et Recherches, St.-Etienne, 13-15.5.1993*. St-Etienne, Université de Saint-Etienne, 381-396.

ORIOL, M. (1984): "L'émigré portugais ou l'homme multi-dimensionnel, *Revue Suisse de Sociologie* 10-2, 541-562.

OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, Sage.

PHILIPS, S. (1972): "Participant structures and communicative compentence : warm springs children in community, and classroom". In C. CAZDEN, V. JOHN, D. HYMES (Eds.). *Functions of Language in the Classroom*, New York, Teachers College Press, 70-394.

PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV*, 41, 83-100.

PY, B., OESCH-SERRA, C. (1993): "Dynamique des representations dans des situations de migration. Etude de quelques stereotypes". *Bulletin CILA* 57, 71-83.

RICHARDS, J. C., LOCKHART, C. (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.

SALOMON, G. (Ed.)(1993): *Distributed Cognition: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge, Cambridge University Press.

SCHEGLOFF, E.A. (1992): "In another context".Iin DURANTI, A., GOODWIN, C. (Eds). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press.

SCHULTZ, J.J., FLORIO, S., ERICKSON, F. (1982): "Where's the Floor?". In P. GILMORE, A.A. GLATTHORN (Eds). *Children in and out of School. Ethnography and Education*, Washington, CAL, 88-123.

TARONE, E. (1984): "Teaching strategic competence in the foreign language classroom". In: SAVIGNON, J., BERNS, M. S. (Eds). *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Reading. MA: Addison Wesley.

VAN LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. London, Longman.

VASSEUR, M.-T. (1993): "Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère". *Aile* 2.

BEST COPY AVAILABLE

VASSEUR, M.-T. (1989-1990): "Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère: séquences de négociation et processus d'acquisition". *Langage et Société* 50-51, 67-86.

VÉRONIQUE, D. (1994): "Contextes socio-culturels et appropriation des langues secondes: l'apprentissage en milieu social et la créolisation. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 59, 65-83.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 64/1996, 87-111

Apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires

Simona PEKAREK, Victor SAUDAN, Georges LÜDI

Abstract

This contribution reports some results from a study on the acquisition of French as a second language by German speaking pupils in Switzerland. The study focuses on the link between in - and out - of-school interactionactivities at various levels of the Swiss educational system in relation to the developement of practical L2 skills ("discourse competence"). In what follows, two interaction situations will be analyzed: conversation lessons at High School and communicative interactions of German speaking apprentices during their stay in a French speaking environment. As to the first situation, it will be shown that conversation lessons frequently offer poor contexts for the development of L2 skills, limiting often communicative language use to a minimum, and how their potential might be more fully explored. As to the second communication situation, it will be argued that the exchange of apprentices constitutes an interesting complementary context for language acquisition, besides the classroom, on condition that it is framed by what we might call the "pedagogy of exchange".

1. Introduction

L'enseignement scolaire d'une L2 a pour fonction centrale de munir des jeunes gens d'un ensemble de compétences langagières, discursives et socioculturelles qui leur serviront de base pour aborder les tâches posées par la vie sociale et professionnelle en dehors de la classe. Simultanément, il existe des situations extra-scolaires d'emploi de L2 qui peuvent à certaines conditions constituer des ressources d'acquisition complémentaires à l'enseignement. L'articulation entre les contenus et pratiques scolaires et les besoins et pratiques extra-scolaires est au centre de notre recherche. En abordant cette articulation, notre but est d'explorer comment la formation en français L2 dans les écoles du secondaire I et II en Suisse alémanique s'intègre et prépare à la dynamique interactive de la vie quotidienne. En effet, malgré des efforts de réforme entrepris dans ce domaine depuis une vingtaine d'années, l'enseignement reste partiellement inefficace. Ce qui pose en particulier problème aux apprenants, c'est le développement de savoir-faire pratiques, au-delà de savoirs lexicaux ou grammaticaux spécifiques. Nous avons choisi le terme général de 'compétences discursives' pour désigner ces savoir-faire qui ont trait par exemple à la gestion des changements de tours de parole, au maniement de la trame thématique, au traitement de difficultés d'intercompréhension, ou encore à la prise d'initiatives à tous les niveau du discours. Les compétences discursives contribuent à assurer l'efficacité des actes de communication dans des contextes divers d'interaction verbale. Face au constat d'un déficit au niveau de ces capacités, nous nous sommes proposés d'étudier dans quelle mesure la réalité interactionnelle que les

BEST COPY AVAILABLE

apprenants rencontrent dans (et en dehors de) la classe présente des conditions interactives appropriées pour favoriser leur développement.

Dans la présente contribution, nous allons nous interroger sur deux lieux d'interaction: des leçons de conversation au secondaire supérieur (écoles de maturité) et des échanges d'apprentis. Tout en ayant choisi une méthodologie combinée, nous nous concentrerons ici sur l'analyse des interactions[1]. Au secondaire supérieur, l'enquête a été menée dans des lycées des trois cantons de Bâle-Ville, de Bâle-Campagne et d'Argovie. Nos analyses se fondent sur 27 leçons enregistrées sur magnétophone et transcrites, provenant de 11 classes avec 10 enseignants différents. Dans le contexte des échanges d'apprentis, nous avons accompagné 11 apprentis alémaniques pendant leurs échanges avec des partenaires romands. Nos analyses se basent sur 25 heures d'interactions enregistrées sur magnétophone et transcrites, des protocoles d'enquête réalisés par nous-mêmes et des journaux de travail rédigés par une partie des apprentis.

L'étude de chacun de ces lieux prend pour point de départ l'articulation scolaire-extra-scolaire. En ce qui concerne le secondaire supérieur, nous sommes partis de l'extra-scolaire (mobilité estudiantine) pour y déceler les difficultés concrètes que rencontrent les apprenants après la maturité dans leurs interactions sociales. Ces difficultés nous ont servi de repères pour aborder les activités en classe. Quant aux échanges d'apprentis, nous avons suivi l'axe en direction inverse, du scolaire à l'extra-scolaire. Nous avons tenté de cerner les dimensions de l'acquisition langagière auxquelles la classe de langue (au niveau du secondaire inférieur et des écoles professionnelles) ne peut répondre qu'avec difficulté pour étudier dans quelle mesure l'échange d'apprentis peut constituer un moyen pédagogique complémentaire dans ce contexte.

Pour aborder nos données, nous avons mené la recherche dans la tradition vygotskienne, selon laquelle l'acquisition d'une langue constitue un processus socio-cognitif, ancré dans l'interaction verbale des sujets apprenants avec des locuteurs plus compétents. Ce qui importe n'est cependant pas l'interaction en tant que telle mais la façon dont cette interaction est arrangée[2]. Selon l'hypothèse centrale de VYGOTSKY, pour favoriser le développement des compétences, les modalités de l'interaction doivent avant tout respecter les possibilités et les besoins de l'apprenant, et donc ni sur- ni sous-estimer ses capacités ('zone de développement proximal'; VYGOTSKY 1978). La recherche, et surtout celle d'orientation interactionniste, soutient de plus que l'interaction doit reposer sur des enjeux communicatifs dépassant la simple production de formes langagières (BANGE 1992, BIALYSTOK 1993) et sur un contrat de communication permettant le partage des responsabilités dans la gestion des activités de discours (FAERCH/KASPER 1986, BIALYSTOK 1993). De plus, dans la logique des idées vygotskiennes, pouvoir développer une compétence présuppose la possibilité de la mobiliser dans des contextes divers, ce qui est tout particulièrement important pour des savoir-faire pratiques.

---

[1] Nous avons également eu recours à d'autres sources d'information, dont des entretiens semi-directifs et une enquête par questionnaires auprès des acteurs concernés à l'intérieur et en dehors du système scolaire afin de repérer les représentations qu'ils se font de la langue française, de son utilité et de son enseignement. Cf. PEKAREK (à paraître) pour une présentation d'une partie des résultats de l'enquête par questionnaires et PEKAREK 1995 pour une discussion du rôle des représentations sociales en classe de L2.

[2] cf. les études expérimentales de Mc LANE 1987 et de HICKMANN/WERTSCH 1987 sur la résolution de problèmes par de jeunes enfants.

Les conduites des apprenants ne reflètent cependant pas directement leurs processus cognitifs (cf. WERTSCH 1991). L' évaluation ne nous semble par conséquent possible qu'en termes du 'potentiel acquisitionnel' qu'offre telle ou telle situation de discours. Pour aborder ces potentiels, nous avons repéré diverses *formes d'interaction* . Il s'agissait plus spécifiquement de décrire les structures interactives récurrentes, les modes de fonctionnement typiques qui caractérisent tel ou tel contexte social ou scolaire, de montrer comment ces structures varient systématiquement en fonction de certains paramètres interactifs et de les interpréter à la lumière d'hypothèses formulées par la recherche sur l'acquisition de L2. Dans les lieux étudiés, l'apprenant a-t-il l'occasion d'assumer le rôle d'un sujet doté d'une relative co-responsabilité au sein d'enjeux communicatifs réels; peut-il s'y positionner comme sujet qui expérimente avec sa langue, qui ose prendre des risques et qui est amené à négocier l'intercompréhension? Ce sont le *type de tâche interactive et discursive* auquel sont confrontés les élèves et le *type de travail et d'investissement discursif et cognitif* auquel elle les incite qui sont au centre de notre intérêt.

2. Le secondaire supérieure: les "leçons de conversation" - des lieux d'acquisition?[3]

2.1. Enjeux

L'étude des leçons de français L2 au secondaire supérieur part d'un constat: l'enquête en milieu extra scolaire a montré que les apprenants, après leur examen de maturité, se heurtent tout particulièrement à des difficultés considérables lorsqu'ils se trouvent confrontés à la dynamique interactive relativement rapide et peu prévisible qui caractérise beaucoup de situations de communication quotidiennes. Ce ne sont pas tant les compétences grammaticale ou lexicale que l'intégration des moyens en L2 dans la dynamique interactive qui font défaut: ce qui manque aux apprenants est une sorte de *flexibilité conversationnelle en L2*, partie centrale des compétences discursives, leur permettant de prendre activement part et de s'adapter au cours des événements communicatifs. Or, ces difficultés sont en partie connues par les responsables des systèmes éducatifs. Il existe des dispositifs pédagogiques spécifiquement destinés à y remédier. Tel est notamment le cas des 'leçons de conversation'[4] dont l'objectif consiste en premier lieu à pratiquer l'interaction verbale - lieu privilégié du développement des compétences discursives. Ce sont ces leçons de conversation que nous avons étudiées[5].

---

[3] Les résultats rapportés pour le secondaire supérieur sont tirés de PEKAREK 1996.

Mais est-ce que l'on converse dans les 'leçons de conversation'? Est-ce que la pratique interactive dans ces leçons est appropriée pour favoriser le développement des capacités discursives? Dans quelles conditions peut-elle l'être? — Telles sont les questions que nous nous sommes posés. Il ne s'agira cependant pas du tout de plaider pour la pratique communicative/conversationnelle en classe à tout prix, mais de déceler les conditions d'une pratique de la communication dans les leçons de conversation et de cerner les *demandes sociales, cognitives et discursives* qu'elle formule face aux acteurs qui y sont impliqués.

2.2. *Résultats: les formes d'interaction dans les leçons de conversation - des formats pour apprendre?*

Les leçons de conversation apparaissent d'emblée comme des espaces très diversifiés. C'est moins la catégorie générale du type 'leçon de conversation' que le processus de sa réalisation à travers l'interaction entre professeurs et élèves qui semble déterminer les modalités des activités discursives en classe. Nous avons pu définir les paramètres suivants en tant qu'observables pertinents pour caractériser ces modalités:

I. types de mouvements des enseignants et des élèves (question, réponses, informations)

II. contrôle des topics (qui en est le responsable? y a-t-il collaboration?)

III. structure des échanges (p. ex. en initiation - réaction - évaluation)

---

[4] Le terme renvoie à une catégorisation effectuée de façon explicite ou implicite par les acteurs concernés. Les conduites des élèves et des enseignants témoignent d'une compréhension de ces leçons comme lieux de pratique langagière dans l'interaction verbale en face à face. (cf. également les entretiens avec les enseignants)

[5] Plus spécifiquement, nous nous sommes concentrés sur les activités d'*interaction verbale* entre l'enseignant et sa classe, sans prendre en compte des séquences d'exposé, de lecture ou de travail en groupes (par ailleurs très rare).

IV. nature des questions (questions d'information ou 'display'[6])

V. nature des réponses des élèves (expansives ou non par rapport à la question précédente)

Ces paramètres répondent à un double enjeu. Ils permettent de mieux comprendre la dynamique de l'interaction en classe, les mécanismes discursifs qui la fondent et les règles interactives qui la régissent. Ils sont simultanément interprétables par rapport aux hypothèses acquisitionnistes formulées ci-dessus. Plus spécifiquement, ils donnent accès à des caractéristiques telles que le partage des responsabilités, la gestion locale de l'interaction ou encore l'enjeu communicatif – notions par ailleurs difficilement opérationnalisables.

Le corpus a été soumis à une double analyse – qualitative et quantitative, la première se concentrant sur les processus séquentiels du déroulement des interactions et la dernière étant fondée sur une grille d'analyse comprenant les paramètres susmentionnés.

a) Un continuum des formes d'interaction:

Les analyses ont révélé l'existence d'un espace discursif étendu à l'intérieur même des leçons de conversation et, en partie, même à l'intérieur des trois types d'activité globale. L'articulation entre l'étude quantitative et l'étude qualitative a permis de situer les formes d'interaction observées sur un continuum qui met en contraste une ***logique conversationnelle d'échange*** finalisé et créatif, d'une part, avec une ***logique mécaniste et reproductive***, de l'autre. Le constat d'un continuum ou d'une polarité caractérisant le discours en classe de L2 a déjà été fait dans le contexte d'autres études empiriques (KRAMSCH 1985; Van LIER 1988, ch. V.2.1; ALLEN et al. 1990, ch. V.2.3)[7]. Tandis que ces études portent sur le discours oral en classe de L2 en général, nos analyses ont pu montrer que le continuum existe *à l'intérieur* même de leçons de conversation. Grâce au choix des paramètres analytiques, il a de plus pu être mis en rapport avec des potentiels acquisitionnels spécifiques inhérents à différents types d'activités générales (cf. point b infra).

---

[6] Des questions 'display' sont de 'fausses' questions qui servent à demander de l'information connue par le questionneur (et, dans notre cas, souvent par l'ensemble de la classe); cf. MEHAN 1979.

[7] Ainsi KRAMSCH (1985) oppose le discours pédagogique (défini par des rôles institutionnels stables, un contrôle de l'information par P et la focalisation sur l'expression correcte et sur le savoir comme produit), au discours dit naturel (marqué par des rôles construits à travers l'interaction, une certaine égalité dans la participation des acteurs, un enjeu d'intercompréhension et la focalisation sur des processus interactionnels). VAN LIER (1988, voir ch. V.2.1) oppose des pratiques gérées localement (comme p. ex. la conversation spontanée) aux pratiques rituelles fortement préstructurées. ALLEN et al. (1990, voir ch. V.2.3), enfin, opposent "stereoptyped routines" à "quality interaction", la dernière étant essentiellement fondée sur la négociation du sens. Les résultats obtenus ici sont largement convergents avec ces études.

Vers la ***logique conversationnelle d'échange*** tendent des emplois instrumentaux de la langue en classe où il s'agit d'échanger des points de vue et de transmettre des informations selon un ordre conversationnel négocié *in situ*. C'est dans ce contexte que les apprenants sont confrontés à des buts communicatifs qui dépassent la production de structures linguistiques. C'est dans ce contexte aussi qu'ils sont amenés à accomplir des activités de discours relativement diversifiées et qu'ils peuvent se positionner en co-responsables des activités en cours. L'exemple suivant montre les constellations typiques de paramètres étudiés qui caractérisent la logique d'échange. Sans faire ici l'objet d'une analyse détaillée, il servira d'illustration pour esquisser les orientations qu'ont pris nos interprétations.

(en3bII, l. 322- 390): Discussion de littérature en classe de dernière année avant l'examen de maturité; la discussion est animée tout au cours des 15 minutes qui précèdent l'extrait et les élèves sont constamment encouragés non pas à résumer le contenu de la lecture mais à faire part de leur opinions au sujet de ce contenu. Actuellement, il est question de la mort de deux protagonistes.

P: à quelle condition pourrait-il dire ils ne sont pas morts pour rien . . je ne demande pas Françoise pour vous c'est . cette idée n' a pas de sens . il y a trop de distance eh Christophe l'a dit aussi . trop d'années qui sont passées depuis . mais est-ce qu'il faut vraiment . le considérer seulement de du de cette façon chronologique . il y a un avant il y a un après . . et entre les deux il ne pea/ il ne peut y a/ eh il ne peut pas y avoir .. de rapports> . est-ce que nous sommes tellement coupés par notre date de naissance . de ce qui s'est passé là> . . oui
A: si nous aurions . appris quelque chose x si quelque chose comme ça ne serait jamais possible
P: oui
-A: jamais plus
P: oui si ce n' était pas . si ce n' était plus jamais possible
-A: mhm . alors on pourrait dire qu'ils ne sont pas morts pour rien
P: oui .. vous n' êtes pas d' accord Christophe . vous ne . vous faites de l' histoire
B: je . je comprends son idée
P: oui . oui
-B: mais je n'aime pas cette expression eh . mourir pour quelque chose . parce que pour moi c' est . ils sont morts pour rien . et maintenant on . on se souvient de ce temps-là et . on le prend pour un exemple
P: oui
C: mais . ils ne sont pas morts pour quelque chose . c' est pas ça je n'aime pas la x pas l' idée
P: oui . . . oui . donc vous acceptez l'expression s'il s'agit d'un . de quelqu'un qui se . qui se jette dans les flots . pour sauver . un petit enfant . qui risque de se noyer et qui reste dans les flots x alors là ça passe . oui . . oui
D: je crois ils x pour une raison . parce que s' ils doivent . mourir pour rien c'est encore pire
P: mhm . oui .. oui . . c'est hein . c'est pire mais ils sont morts . . c'est peut-être . c'est peut-être une idée . très importante pour tous ceux qui . les parents . qui les ont vu mourir . c'est peut-être quelque chose au/ auquel ils s'accrochent . si au moins . n'est-ce pas subjectivement ça peut être très important . pouvoir être sûrs de ça ils sont morts pour que nous ayons appris quelque chose . de leur expérience .

BEST COPY AVAILABLE

Dans cet exemple, on remarque d'emblée l'absence de marques prototypiques du discours scolaire, tels que et les questions display de la part de l'enseignant (cf. infra), l'organisation des échanges en structures récurrentes d'initiation - réaction - évaluation (SINCLAIR/COULTHARD 1975, MEHAN 1979, cf.infra) ou encore la disproportion du temps de parole entre enseignant et élèves. L'extrait est déclenché par une question d'information de la part de ce dernier, formulée de façon ouverte et invitant les élèves à faire part de leurs points de vue sur le sujet discuté. L'acte initiatif ainsi accompli ouvre un espace discursif interprétatif qui est immédiatement pris en charge par la première intervention d'un élève. Simultanément, cet acte enchaîne sur le dit antérieur de deux autres élèves (Françoise et Christophe), explicitement cités par l'enseignant. Cet enchaînement est symptomatique de l'orientation constante de l'enseignant vers les propos des élèves, qu'il accompagne de régulateurs (l.12, 19, 23), d'un commentaire interprétatif (l.26 sq.) et d'une reformulation (l.14). Il intervient même pour inviter un élève à enchaîner directement sur le dit d'un autre élève. A part l'acte directif initial, l'enseignant se laisse fortement guider par le discours de ses élèves et leur offre l'occasion de développer librement leurs propos, même si ceux-ci dévient du cadre thématique proposé par sa question initiale: le thème développé par les élèves est en effet non pas celui de la chronologie mais celui de 'mourir pour rien' / 'mourir pour quelque chose'. Ainsi les interventions des élèves, loin d'être limitées à des actes réactifs, se font porteurs de la trame thématique localement construite. Les élèves interviennent sans hésitations, spontanément, non pas simplement pour fournir des réponses, mais pour avancer des arguments, pour défendre leur point de vue et pour réagir aux interventions d'autres élèves. Le discours naît d'un processus et d'une co-construction continue de la trame thématique et de la structure interactive. Il repose sur un contrat de parole qui place les élèves en position légitime de co-responsables au niveau de la gestion locale de l'interaction. Et le fait que la discussion de littérature se déroule sur le mode interprétatif, au-delà du descriptif, semble favoriser un véritable échange d'informations et d'opinions.

En somme l'échange d'informations et de points de vue au sein d'une interaction gérée localement, et donc non prévisible, semble constituer non seulement un facteur motivationnel important et un terrain fertile pour une activité véritablement communicative (ALLEN et al. 1990), mais aussi et surtout une condition indispensable pour proposer aux élèves des tâches cognitivo-discursives complexes, demandant un travail intense de planification et de coordination de leur part[8]. Au-delà du fait de permettre de pratiquer la communication, la logique de l'échange peut être interprétée dans le cadre des idées vygotskiennes comme un élément véritablement fonctionnel dans le développement des capacités langagières. Les formes relevant de ce pôle sont des sortes de *formats*, au sens brunnerien (BRUNER 1983, 1985), pour l'appropriation de capacités discursives et pour le développement de la flexibilité conversationnelle nécessaire pour prendre part à des échanges sociaux.

Mais, malheureusement, des interactions telles que celle qui vient d'être citée ne constituent qu'une partie très limitée de la réalité des leçons de conversation. Plus souvent y figurent des interactions s'approchant de l'autre pôle du continuum, la ***logique mécaniste et reproductive.*** Vers ce pôle tendent des activités fortement ritualisées, comme les tours de table ou certaines séquences de questionnement se déroulant sur un mode très uniforme et préconçu par l'enseignant. Ces activités sont typiquement caractérisées par une très forte proportion de questions de la part de l'enseignant, qui sont de nature display et qui condamnent les élèves à une pure activité de reproduction du contenu d'une lecture. A cela s'ajoute une structuration de l'interaction en question-réponse-évaluation et une activité purement réactive de la part des élèves, dont les réponses se limitent strictement aux cadres définis par les questions. L'enseignant y apparaît comme le seul responsable au double plan de l'organisation thématique et de la structuration de l'interaction. Les activités se déroulent selon des plans prédéfinis réduisant la possibilité des élèves de prendre des initiatives et de se positionner en co-constructeurs du discours. En l'absence d'une dynamique interactive localement gérée et d'un enjeu communicatif créatif, de telles formes d'interaction constituent des réductions ad absurdum de ce qu'est l'échange communicatif en face-à-face. Sous l'empreinte d'une hétérorégulation excessive par l'enseignant, visant à *faire parler* les élèves, le discours devient un pur alibi communicatif. Surtout, les élèves s'y trouvent systématiquement confrontés à des tâches cognitivo-discursives qui sous-estiment radicalement leurs capacités. Les formes relevant de ce second pôle ne peuvent par conséquent pas être considérées comme des formats favorables au développement de compétences discursives.

Sur la base de nos analyses, nous pouvons en somme considérer les conditions d'acquisition de compétences discursives comme le produit de trois dimensions croisées: 1. les enjeux communicatifs, 2. les structures organisationnelles de l'interaction, 3. les rôles conversationnels des interactants et 4. résultant des trois premières, les tâches discursives à gérer par les élèves. Le tableau synthétique qui suit montre les rapports systématiques entre les paramètres discursifs étudiés, d'une part, et, ces quatre dimensions, dont les caractéristiques disposées sur un continuum allant de - à +, de l'autre.

---

[8] Selon CANALE / SWAIN 1980 les tâches langagières créatives (par opposition à celles prévisibles et réitératives) posent par nature des exigences élevées.

0. Constellations de paramètres discursifs

-activité purement réactive des élèves	-activité réactive et initiative des élèves
-contrôle des topics par l'enseignant	-co-gestion des topics
-structure en initiation-réaction-évaluation	-absence de la structure init.réact.-évaluat.
-questions display de l'enseignant	-questions d'information de l'enseignant
-réponses non expansives des élèves	-réponses expansives des élèves
=>contrôle de l'interaction par l'enseignant	=> co-gestion de l'interaction
- <--	--------> +

1. Enjeu communicatif
enjeu d'intercompréhension;
échange d'informations ou de points de vue

logique mécaniste et reproductive:	*2. Structure organisationnelle* diversité; imprévisibilité; gestion locale	***logique d'échange communicatif:***
"faire parler"	*3. Rôles conversationnels* partage des responsabilités	***"communiquer"***

4. Tâches discursives
coordination et ajustement réciproques;
stratégies de participation situées;
négociation des topics et des activités;
investissement discursif; gestion de la diversité

Tableau 1: continuum des formes d'interaction dans les leçons de conversation

b) Trois types d'activités globales et leurs potentiels acquisitionnels

L'image ainsi dressée des leçons de conversation peut maintenant être précisée en termes de types d'activités globales sur lesquelles reposent ces leçons et dont chacune propose des conditions spécifiques pour le développement de compétences discursives. En termes généraux, nous pouvons classer les leçons étudiées en trois catégories, selon leur activité centrale: *les discussions de littérature* se sont avérées constituer le dispositif préférentiel des leçons de conversation et occupent 55% de notre corpus; les *discussions d'actualité* portant sur un sujet d'intérêt général sont également relativement fréquentes (30%), tandis que les *débats* sur un sujet social ou politique organisés en camps

BEST COPY AVAILABLE

adverses sont plus rares (15%), ce que confirment également les entretiens que nous avons menés avec les enseignants. L'étude quantitative du corpus à travers la grille d'analyse a montré les différences statistiquement significatives entre les trois grandes catégories. Ces catégories semblent systématiquement engendrer des cooccurrences spécifiques des paramètres d'analyse, ce qui indique qu'elles se déroulent d'après des scénarios relativement typiques et ce qui, de plus, les situe à des positions spécifiques du continuum. L'existence même de tels scénarios témoigne d'une culture de communication en classe qui a ses règles et ses régularités propres et qui repose sur l'expérience communicative partagée par les enseignants et les élèves.

Ces scénarios situent les ***débats***, fondés sur des activités argumentatives complexes de la part des élèves, du côté du continuum qui renvoie à un espace discursif co-construit et diversifié. Les ***discussions d'actualité*** se situent à proximité du même côté, avec toutefois une dispersion plus large (profils moins cohérents) et un bout consistant de séquences de résumé qui se chevauchent avec le tronc principal des discussions de littérature[9].Quant aux ***discussions de littérature***, dispositifs préférentiels pour la pratique conversationnelle, elles se sont avérées particulièrement problématiques, du fait qu'on y sous-estime de loin les possibilités langagières (et cognitives plus générales) des élèves. Ces discussions tendent, de par les configurations des paramètres discursifs qui les caractérisent, (de deux tiers environs) vers le pôle mécaniste/reproductif. Il n'en reste pas moins qu'un tiers d'entre elles se trouve dispersé sur le reste du continuum jusqu'à se chevaucher avec les modalités typiques des discussions d'actualité. Ce résultat montre un *potentiel* important, à l'intérieur des leçons de littérature, pour créer des conditions mieux adaptées à une logique d'échange et de partage des responsabilités, qui se sont par ailleurs avérées plus compatibles aussi avec un enseignement de la littérature, dépassant de loin la reproduction d'un contenu ou l'intériorisation d'un savoir historique[10].

---

[9] Ce qui étonne dans ce contexte, c'est qu'un même point de départ - la lecture d'un texte - puisse donner régulièrement lieu à des modalités de traitement interactif radicalement différentes selon qu'il s'agit de discussions de littérature ou d'actualité. En effet, les discussions d'actualité se sont avérées moins orientées vers le contrôle (reproductif) de la bonne compréhension de la lecture en faveur d'un ciblage plus net sur la discussion d'un contenu, donnant lieu à un espace discursif diversifié, moins régi par des routines scolaires figées.

[10] Le double enjeu éducatif des leçons de littérature est sans doute d'une importance centrale dans l'interprétation des modalités d'interaction qui les caractérisent: l'objectif de la formation littéraire ne doit pas forcément être à tout moment compatible avec celui de la conversation en classe et peut faire intervenir par exemple des monologues explicatifs ou des questions d'insistance de la part des enseignants ou encore des séquences de résumé prolongés. Ces caractéristiques n'expliquent cependant pas la nature du profil qui vient d'être décelé. Car les analyses qui précèdent suggèrent qu'un tiers des séquences des leçons de littérature se distingue systématiquement des deux autres tiers et montre d'autres modalités possibles de gestion du double enjeu éducatif. Elles renvoient à la possibilité d'une riche complémentarité entre enjeu littéraire et acquisition de capacités discursives.

BEST COPY AVAILABLE

Tandis que les discussions d'actualité et les débats créent régulièrement des conditions riches pour le développement de capacités discursives, le potentiel inhérent aux discussions de littérature est loin d'être exploité à fond. Une option pour remédier à ce problème consisterait évidemment à mettre en place plus de discussions sur un sujet d'actualité et moins de discussions littéraires. Ceci reviendrait cependant à réduire l'enjeu éducatif à l'enseignement d'une langue, au détriment de la familiarisation avec la littérature et la sensibilisation à la culture francophone. C'est par conséquent au niveau des leçons de littérature mêmes qu'il est nécessaire de mettre en place d'autres modalités d'interaction, ce qui pourrait sans doute également contribuer à la formation littéraire à travers un travail interprétatif et non pas reproductif. Une tâche primordiale des enseignants consiste par conséquent, à repenser les mécanismes interactifs et le travail discursif qu'ils exigent des élèves afin de pouvoir transformer le dispositif préférentiel pour la pratique conversationnelle en un dispositif effectivement favorable au développement des compétences discursives[11].

2.3. Formes d'interaction, enjeux acquisitionnels et contrats interactifs et sociaux en classe

Nos analyses ont mis en évidence une hétérogénéité relativement importante des situations de discours en classe, définies par des constellations spécifiques des paramètres analytiques retenus. Il s'est surtout avéré qu'à l'intérieur des dispositifs mis en place par l'enseignant pour pratiquer la communication figurent des pratiques tout autres que communicatives. Cependant, bien qu'on puisse décrire les conditions du discours en classe de façon détaillée, ce que les élèves y acquièrent effectivement n'est pas directement accessible; le travail cognitif investi non plus. A cela s'ajoute que, pour évaluer chaque activité en classe à sa juste valeur, le continuum repéré nécessite d'être mis en rapport avec *un axe fonctionnel* pour rendre compte de l'insertion des activités de discours dans le déroulement des leçons, voire de la journée scolaire. Parallèlement intervient un *axe développemental*. Ainsi, le problème général relevé pour le pôle mécaniste et reproductif de l'interaction en classe est que telle ou telle activité n'est pas fonctionnelle par rapport au niveau des capacités atteintes par les élèves (voir l'objectif d'enseignement visé), avant tout parce qu'elle les confronte à des tâches discursives trop simplistes. Enfin entre en jeu la *dimension sociale* de toute conduite de discours. Ainsi, la complexité des tâches et les potentiels acquisitionnels se sont avérés systématiquement liés à la nature du contrôle exercé par l'enseignant sur les activités en cours. Or, ce contrôle est fonction de la façon dont l'enseignant conçoit son rôle et dont il définit, parallèlement celui des élèves. Il est également fonction de la façon dont les élèves conçoivent leur rôle à eux et dont ils définissent, parallèlement, celui de l'enseignant. La complexité des tâches à gérer et le potentiel acquisitionnel inhérent à une situation donnée apparaissent ainsi comme produit des interprétations que les acteurs font de la situation de discours et des pertinences de leurs conduites, et de la façon dont ils rendent cette interprétation mutuellement accessible. C'est dans le contexte des rôles sociaux aussi que la pratique fondée sur un traitement préstructuré d'un éventail d'informations défini par l'enseignant, est en effet d'un rendement éducatif douteux, et ceci par delà la question de l'acquisition. Car, comme le souligne Mehan (1979), "In sum, providing people with prearranged packages of information is oppressive, for it fails to treat people as responsible for their own lifes." (206)[12]. En effet, ce qui entre en jeu dans l'enseignement/acquisition des langues secondes, ce sont des besoins, des êtres sociaux et des relations sociales; c'est le processus de socialisation des élèves.

---

[11] A cette condition pourra-t-on aussi profiter d'avantage de l'importante complémentarité entre discussions littéraires, discussions d'actualité et débats - au niveau langagier et au niveau éducationnel plus large. Car l'hétérogénéité des situations de discours en classe est d'importance fondamentale (cf. VAN LIER 1988, BOUCHARD 1984, ALLEN et al. 1990) , car elle présuppose de la part des élèves un travail d'adaptation aux contraintes situationnelles et aux formes d'interaction dans lesquelles ils se trouvent impliqués.

3. Milieu extrascolaire: Les échanges d'apprentis - un complément pertinent à l'enseignement en classe?

3.1. Enjeux

Les questionnaires et les entretiens en milieu scolaire révèlent un problème majeur de l'enseignement du français en Suisse alémanique: le manque de motivation de la part des élèves pour *utiliser* cette langue.

"Faire de la communication" en français avec des collègues germanophones est considéré par une grande partie des élèves comme quelque chose d'artificiel, voire de gênant. Face à ce manque de motivation, la Conférence des directeurs de l'instruction publique suisse (CDIP) a décidé de promouvoir la pratique des échanges éducatifs comme moyen privilégié pour a) compléter l'apprentissage scolaire de la L2 par une immersion culturelle et linguistique et b) motiver davantage l'apprentissage de la L2.[13]

---

[12] La remarque de MEHAN (1979) renvoie non seulement au rapport entre les acteurs du système scolaire (enseignant et élèves), mais significativement aussi à celui entre le chercheur et ces acteurs.

La pratique des échanges éducatifs implique une hypothèse forte, à savoir que "l'acquisition d'une L2 se fait dans le cadre et au moyen de l'interaction: (...) pour apprendre une langue étrangère, rien ne vaut un séjour dans le pays; (...)" (KRAFFT & DAUSENDSCHÖN-GAY 1994:127).

Actuellement, trois types d'échanges sont développés dans le cadre institutionnel suisse: les échanges scolaires, les échanges individuels pendant les vacances et les échanges d'apprentis.

Sur l'axe de formation concerné par le deuxième volet de notre recherche (secondaire 1 -> écoles professionnelles -> mobilité professionnelle) les échanges d'apprentis jouent un rôle spécialement intéressant. Située dans le milieu du travail, cette pratique éducative vise des buts pédagogiques qui dépassent la seule expérience professionnelle. Selon la fondation ch[14], responsable de la coordination des différents projets d'échange, les échanges d'apprentis ont comme objectifs principaux:

1. La mobilité professionnelle: l'échange devrait permettre aux apprentis d'expérimenter des techniques et un milieu de travail nouveaux.
2. La mobilité culturelle et sociale: l'échange devrait favoriser le contact des jeunes avec un milieu culturel et une région linguistique différents et contribuer au développement de capacités sociales générales.
3. La mobilité linguistique: l'échange devrait permettre aux apprentis de mettre en pratique les compétences acquises à l'école. L'accent est mis sur l'usage de la L2 et le savoir-"se débrouiller".

Apprenants spécifiques - enjeux acquisitionnels spécifiques

Les échanges au niveau de la formation professionnelle apparaissent d'autant plus comme un complément nécessaire à l'enseignement scolaire que les apprentis sont un groupe défavorisé quant à leur formation en L2.[15]

En effet, la plupart des apprentis qui participent à un échange n'ont pas pratiqué la L2 depuis trois ou quatre ans au moment de leur départ pour la Suisse romande, les échanges étant effectués normalement vers la fin d'un apprentissage. Pour bon nombre d'entre eux, l'échange représente le premier contact direct avec des francophones.

---

[13] Cf. surtout les recommandations de la CDIP du 18 février 1993 concernant la promotion des échanges nationaux et internationaux dans le domaine éducatif.

[14] Communication personnelle de Silvia MITTEREGGER, coordinatrice des échanges de jeunes auprès de la fondation-ch.

[15] De 290 apprentissages réglementés par l'OFIAMT, seuls une vingtaine prévoit un enseignement obligatoire en L2.

Dans le cadre d'un échange d'apprentis l'enjeu acquisitionnel (l'acquisition de compétences en L2) se trouve enchevêtré à trois autres enjeux, notamment l'enjeu communicatif et culturel (comprendre et se faire comprendre en contexte professionnel exolingue), l'enjeu professionnel (s'adapter rapidement à un autre domaine et/ou à d'autres techniques de travail) et l'enjeu social (assumer le rôle d'apprenti-stagiaire impliquant des devoirs et droits spécifiques au sein d'une entreprise). L'enjeu acquisitionnel lui-même est sous l'impact du niveau de compétence respectif des apprentis-apprenants. Par rapport au groupe d'apprentis pris en considération ici, le niveau de compétence en L2 peut être considéré comme étant assez bas (3-5 années d'enseignement). Une des tâches discursives et cognitives auxquelles ils sont donc constamment confrontés concernent l'identification et la résolution de problèmes d'intercompréhension. Mettre en oeuvre, voire développer ses compétences discursives à ce stade de l'acquisition signifie donc aussi savoir résoudre des obstacles lexicaux (LÜDI 1989), savoir focaliser un obstacle à la compréhension, savoir solliciter l'aide des natifs, savoir négocier le sens d'une structure langagière (BERTHOUD, PY 1993) et, surtout, savoir participer à la création d'un contexte exolingue favorable au développement de procédés d'intercompréhension et d'apprentissage (KRAFFT, DAUSENDSCHÖN-GAY 1994; BANGE 1992). Aussi, à ce lieu de notre recherche, avons-nous privilégié l'analyse des procédés discursifs de négociation et de résolution de problème.

Questions de recherche

Abordant le vécu des participants d'un échange sous l'angle de leurs pratiques langagières et étudiant ces pratiques d'une part en tant que lieux de mise en oeuvre d'un savoir-faire acquis et, d'autre part, en tant que construction d'un savoir-faire en évolution, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont les *situations de communication* dans lesquelles les apprentis sont impliqués et dans quelle mesure y participent-ils activement?
- Dans quelle mesure les contextes de communication et d'apprentissage pendant un échange peuvent-ils représenter des *dimensions complémentaires* à l'apprentissage en milieu scolaire?
- Où se situent les *obstacles à la communication* entre apprentis alémaniques et locuteurs francophones?

3.2. *Résultats*

a) Situations de communication et types d'activité

Pour des raisons d'ordre méthodologique et didactique, nous nous sommes limités à étudier les situations de communication repérables à l'intérieur du cadre institutionnel d'un échange.

En termes généraux, ces situations de communication peuvent être regroupées en quatre types, selon des critères extérieurs à l'interaction[16]: les situations de travail à l'intérieur de l'entreprise, les situations de travail lors de déplacements (montage, visite chez le client, etc.), les situations en marge du travail (arrivée au travail, pauses, repas en commun, trajets pendant les déplacements) et les situations d'accompagnement didactique de l'échange (entretiens à deux ou à plusieurs, organisés dans une salle de formation en dehors des lieux de travail).

Toute situation de communication étant cependant reconstruite par les interlocuteurs à travers l'interaction, nous avons eu recours à des critères internes pour pouvoir classer les types d'activités globales auxquelles participent les apprentis alémaniques. Les observables discursifs choisis permettent d'une part de mieux comprendre la dynamique de l'interaction dans les activités discursives récurrentes, d'autre part ils nous serviront à nous interroger sur les potentiels acquisitionnels en L2 que ces activités représentent pour les apprentis-apprenants.

En tant qu'observables pertinents, nous avons pu définir les paramètres suivants:

I. Formes d'étayage interactionnel (sollicitations, stratégies de soutien)

II. Formes de régulation et d'activité métalangagière (bifocalisation, corrections, traces d'un contrat didactique)

III. Indices exo-bilingues (marques transcodiques, procédés de simplification et de facilitation)

IV. Indices du rapport de places entre les interactants (gestion thématique et structuration de l'interaction)

V. Domaines de référence et types d'objets construits (domaines professionnels, culturels, linguistiques)

VI. Formes de modalisation (prise en charge du discours)

---

[16] Notons que ces situations diffèrent beaucoup selon le domaine professionnel concerné.

L'analyse des activités à l'aide des paramètres discursifs permet de déceler diverses structures interactives récurrentes qui contribuent à la définition in situ de contextes d'interaction. Leurs modes de fonctionnement témoignent de contrats de communication spécifiques qui impliquent des rôles, des objectifs communicatifs et des objets à construire. Dans nos données, nous avons pu définir sept types d'activités globales auxquelles participent les apprentis alémaniques pendant leurs stages en milieu professionnel romand:

1) L'observation participante

L'apprenti alémanique accompagne ses collègues romands sans directement participer au déroulement des schémas d'action professionnels mis en place. Bien que l'apprenti ne prenne la parole qu'exceptionnellement (surtout en cas de problèmes graves d'incompréhension) et bien que ses collègues ne s'adressent pas directement à lui, le comportement communicatif entre les interactants témoigne d'un contrat didactique, orienté vers la transmission de savoir-faire professionnels. L'interaction est marquée par une assymétrie importante entre les interactants, mais on observe peu de procédés de négociation et d'activités métalangagières.

2) L'information

Surtout lors des premières journées du stage dans l'entreprise romande, les apprentis alémaniques sont impliqués dans un type d'activité marqué également par l'asymétrie importante concernant leurs statuts et leurs savoirs linguistiques, culturels et professionnels. Elle se distingue de l'observation participante surtout par le fait que l'information (sur le fonctionnement de l'entreprise d'accueil, le programme du stage, etc.) est transmise verbalement et adressée directement aux apprentis, qui ont droit à la parole pour poser des questions de compréhension. Cette forme d'interaction favorise les processus de compréhension passive, mais n'invite pas à une participation active des apprentis alémaniques.

3) L'instruction

Lors des activités d'instruction l'apprenti alémanique est impliqué dans une interaction hautement structurée et dominée par un représentant de l'entreprise d'accueil. Sous les contraintes d'un contrat didactique imposé, les formes d'interactions réalisées sont surtout sous l'influence des types de sollicitations et de directives du formateur et des compétences linguistiques et professionnelles de l'apprenti alémanique. Dans l'interaction verbale les interlocuteurs réfèrent à des pratiques et des connaissances professionnelles partiellement partagées. Les procédés de négociation et les séquences métalangagières témoignent d'une implication plus forte de l'apprenti alémanique.

4) La collaboration

Ce type d'activité exploite à des fins de formation la réciprocité qui caractérise la relation entre l'apprenti alémanique et son partenaire romand. En "binôme" ou "tandem" les deux apprentis se partagent la responsabilité dans la réalisation conjointe d'un travail imposé par un responsable de formation. Habituellement c'est l'apprenti romand qui, grâce à ses connaissances supérieures et à son statut d'indigène, prend en charge l'organisation du travail et de la formation de son partenaire. Celui-ci a cependant assez de place pour pouvoir participer à la gestion des activités de discours. (Cf. l'exemple infra).

6) La conversation

En marge du travail proprement dit, l'apprenti est impliqué dans des interactions de caractère informel et de type polyadique (arrivée au travail, pauses, repas à la cantine). Elles sont marquées par l'imprévisibilité de leur déroulement et par la construction d'objet de discours qui, de par leurs liens étroits à la culture et au vécu des locuteurs natifs, ne favorisent pas la participation active de l'apprenti alémanique à la gestion du discours.

7) L'entretien d'accompagnement

Dans le cadre d'entretiens semi-directifs réalisés par des collaborateurs pédagogiques à l'échange l'apprenti alémanique est confronté à diverses tâches discursives et cognitives (parler de ses observations et expériences, expliquer son travail, réfléchir sur des différences culturelles, etc.). Ce type d'activité est caractérisé par un travail important sur la langue, par des procédés de négociation et d'étayage, des enchaînements dialogaux importants et un espace discursif exolingue et bilingue. Quand l'entretien d'accompagnement est organisé en groupe (apprentis alémaniques et romands ensemble) les modalités interactives de son déroulement changent considérablement, on observe notamment la mise en place d'une gestion polyadique du discours.

Bien entendu ces catégories représentent des étiquettes très générales et définissent des activités-types. En réalité, il est souvent difficile de classer une activité-occurence dans une de ces catégories, les glissements et chevauchements de catégories étant fréquents.

Elles nous aident tout de même à structurer l'hétérogénéité extrême des diverses situations de communication observées dans le cadre des échanges d'apprentis et d'y situer plus particulièrement les formes d'interaction propices à la mise en oeuvre et au développement des savoir-faire discursifs, notamment du savoir-négocier et savoir-apprendre.

Par contre, seule une analyse qualitative plus détaillée des processus séquentiels pourra nous permettre de mieux cerner la dynamique interactive dans laquelle les apprenants se trouvent engagés pour mobiliser et pour acquérir des ressources langagières.

b) Formes d'interactions - formats d'apprentissage?

Lors d'une journée de synthèse après un échange d'apprentis qui a duré 5 semaines un apprenti alémanique (M) et un apprenti romand (G) réalisent ensemble une interview sur leurs expériences respectives. Dans une autre partie de la salle un formateur (F) discute avec un autre groupe d'apprentis.

01G: (rire) alors . . ah oui qu'est-ce que tu pensais des romands avant . t'as compris ou bien
02M: oui oui moi je comprends (rire)
03G: +attention hein* (en plaisantant)
04M: moi je . moi je pensais . un peu . le romand les romands sont . ehm qu'est-ce que ça veut dire ehm . . .
05G: essaye de le dire en allemand
06M: starkköpfig . stur . sont ehm . . x stur
07G: (2s) x fermés ehm >
08M: ehm .
09G: non ça c'est les suisses-allemands il me semble
10M: NON moi je moi je pense c'est le romand sont . un peu ehm (fait un signe de perplexité)
11G: ouaie x
12M: qu'est-ce que ça veut dire stur ehm
13G: x x
14M: x x oui vraiment difficile . non pas tout droit non pas ehm ça le carrière hein pas ça moi je pense ils sont ehm
15G: plus sérieux ou>
16M: (10s- s'adressant à une troisième personne) exgüsi chasch du mir schnell säge was stur uf französisch heisst
17F: was>
18M: STUR uf französisch
19F: stur>
20M: ja
21F: ehm entêté
22G: ah
23M: tu comprends> . maintenant
24G: (2s) ent/
25M: entêté
26G: NOUS> (perplexe)
27M: oui le romand . comme le romand quand . ils sont dans la suisse-allemand ils ils parlaient pas . allemand . ils veulent toujours parler français et quand nous sommes . à suisse romande et quand nous nous parler allemand tout le monde dit nous comprend pas comprend pas . tu comprends> ehm c'est ça moi je pense c'est ça . et . . après le le stage c'est c'est pas la même chose [17]

L'extrait choisi est tiré d'une séance de *collaboration* entre un apprenti alémanique et un apprenti romand. Il renvoie à un type de contrat interactionnel qui est caractérisé par une relation symétriquement asymétrique entre les interactants: l'apprenti alémanique, locuteur non natif du français, mais expert dans le domaine du savoir en jeu (en l'occurence ses propres expériences en

---

[17] Transcription faite en collaboration avec Katja MÜLLER.

Suisse romande), "explique" quelque chose à son interlocuteur francophone qui, lui, est expert par rapport au code utilisé dans l'interaction. Le locuteur natif aide son interlocuteur à construire son message. Cette forme d'interaction est caractérisée par une haute fréquence de séquences de négociation et de sollicitations réciproques, renvoyant au couplage de l'apprentissage langagier à la construction d'autres savoirs, notamment dans le cadre d'expériences professionnelles ou interculturelles.

A partir de ce constat, nous faisons l'hypothèse que l'acquisition de compétences discursives en L2 est doublement favorisée dans ces formes d'interaction:

- Par rapport aux conditions sociales et discursives qui les caractérisent. On observe en effet l'usage instrumental de la langue (M répond à la question de G en ménageant leurs faces respectives et en développant une argumentation complexe: 27), l'existence de négociation à tous les niveaux de l'interaction (négociation des rôles: 04-05, du code: 05-06, de la tâche: 04, du sens d'un mot: 14) et la co-responsabilité de l'apprenti/apprenant alémanique dans la gestion des activités discursives (évaluation des propositions du natif: 10, choix des stratégies d'intercompréhension: 04, 16).
- Par rapport aux niveaux de traitement cognitif en jeu (GAONAC'H 1987). Les interactions observées témoignent d'une activation de ressources aux deux niveaux de traitement décisifs pour l'acquisition de L2 (FRIDERICI 1984, ELLIS 1992), celui de l'intentionalité (intentions et motivations de communiquer) et celui des notions (travail cognitif au niveau des représentations référentielles et notionnelles, des savoirs liés aux expériences respectives).

L'ensemble de ces caractéristiques nous permet de définir ces formes d'interaction comme "formats" (dans le sens de BRUNER), potentiellement favorables au développement des compétences discursives.

Remarquons cependant que les "séquences potentiellement acquisitionnelles" (DE PIETRO, MATTHEY, PY 1989), c'est-à-dire des procédures méta-communicatives de résolution de problèmes de communication qui sont mises en place entre un apprenant et un natif dans une séquence de reformulation, sont, hormis dans les activités de *collaboration* et d'*entretien d'accompagnement*, peu fréquentes dans nos données extra-scolaires. Par rapport aux compétences langagières en évolution, nous faisons donc l'hypothèse que le vécu communicatif d'un échange favorise surtout le développement des savoir-faire stratégiques, socio-culturels et plus particulièrement la capacité à s'adapter à des situations interactives complexes et imprévisibles. Cette hypothèse correspond à l'observation faite par beaucoup d'enseignants que, après l'expérience d'un échange, les élèves sont plus motivés pour apprendre la L2 et qu'ils la parlent plus couramment, mais qu'ils n'ont pas fait autant de progrès en compétence grammaticale.

c) Echanges sans échanges

L'observation du comportement des stagiaires alémaniques en milieu professionnel romand a révélé l'existence de phases dans la communication qui témoignent d'un manque important de réciprocité dans l'interprétation que les apprentis et leurs collègues francophones font du contrat interactionnel en vigueur. La zone partiellement non-déterminée par rapport aux règles de comportement qui caractérise ces situations de communication peut être expliquée par le fait que les échanges sont une pratique éducative récente qui ne connaît pas encore de règles fixes et partagées comme le comportement en classe de L2 à l'école par exemple. Cette relative absence de précodage des règles de comportement peut favoriser la participation active des apprentis au déroulement de l'échange. Il peut pourtant également contribuer à l'isolement partiel ou total de l'apprenti alémanique dans le milieu professionnel d'accueil.

Un des constats les plus importants dans ce contexte concerne le rôle que joue l'accompagnement didactisé dans le cadre des échanges.

Comme facteur décisif pour l'implication des apprentis-stagiaires dans des interactions qui dépassent le niveau des simples tournures de politesse et des schémas d'interaction professionnelle préstructurés, apparaît en effet l'existence d'un accompagnement individualisé, orienté vers la création de contextes d'interaction qui favorisent l'émergence de "zones proximales de développement" chez les apprentis (cf. BAUMGRATZ-GANGL 1993). Cet accompagnement peut être, dans sa réalisation concrète, de nature fort variée. Dans nos données nous trouvons la prise en charge du stagiaire par un collègue de travail, par son partenaire de l'échange, par le responsable de formation ou par un animateur pédagogique. Tous ces types d'accompagnement ont cependant un élément en commun, c'est l'existence d'un "contrat de tutorat" entre l'apprenti-stagiaire et son accompagnant. Selon nos résultats d'analyse il s'avère que le type de contrat a un impact important sur les modalités d'interaction qui se développent entre l'apprenti alémanique et son entourage d'accueil en général.

3.3. Conclusion: Vers une véritable pédagogie des échanges

Selon nos résultats, les échanges d'apprentis créent des cadres communicatifs favorables à la mise en oeuvre et à l'acquisition des compétences discursives en L2 (SAUDAN 1994, 1995). Les apprentis-apprenants développent leurs savoir-faire discursifs à travers des activités sociales où les moyens formels de la langue sont mis en oeuvre en vue de la réalisation d'objectifs communicatifs superordonnés. L'apprentissage de la langue se fait par son utilisation et en relation avec d'autres apprentissages (professionnels, sociaux, culturels) dans le cadre d'interactions qui confrontent les apprenants à des tâches discursives et cognitives complexes et variées.

L'exploitation de ce potentiel est cependant lié à certaines conditions. Voici les plus importantes:

- des connaissances linguistiques de base en L2 chez les apprentis pour qu'ils puissent effectivement entrer en interaction avec l'entourage francophone et prendre en charge activement leur statut d'apprenti et d'apprenant;
- une bonne préparation de l'apprenti, moins par rapport à ses savoirs que par rapport à certains savoir-faire (p.ex. le savoir-négocier un problème d'intercompréhension, le savoir-apprendre);
- la définition d'un contrat explicite entre tous les participants par rapport aux objectifs, besoins, attentes et images réciproques;
- l'existence de contextes d'interaction adaptés aux besoins et possibilités des apprentis-apprenants pour le déclenchement, le soutien et l'approfondissement des procédés d'apprentissage;
- l'articulation systématisée entre l'échange et l'enseignement scolaire habituel (s'il y en a): les leçons peuvent servir de cadre de préparation et d'exploitation postérieure des expériences (dotées de potentiels acquisitionnels) plus ou moins saisies par les apprenants (par exemple par la conscientisation guidée des expériences langagières et culturelles, cf. BYRAM 1992, PORQUIER 1994);
- la sensibilisation des enseignants et des responsables de formation aux enjeux discursifs et interactionnels dans l'acquisition d'une L2.

4. Conclusion générale

Nos analyses ont révélé, dans les dispositifs pédagogiques étudiés, à la fois l'existence d'un important potentiel et l'existence de formes d'interaction peu favorables au développement des compétences discursives. Bien que des rapports causaux simples entre formes d'interaction et acquisition n'existent pas, nous avons pu montrer que certaines configurations de facteurs contribuent systématiquement à la productivité et l'indépendance discursives des apprenants[18].Grâce à une description des structures interactives récurrentes dans les classes du secondaire supérieur et dans les interactions pendant les échanges d'apprentis, nous avons pu repérer des modes de fonctionnement interactionnel qui permettent à l'apprenant de participer activement à la gestion des activités de discours, de se positionner comme un sujet qui expérimente avec sa langue, qui ose prendre des risques et qui est amené à négocier l'intercompréhension avec ses interlocuteurs dans des contextes d'interaction variés. Cependant, nous avons également repéré un nombre non négligeable de formes d'interaction qui confrontent les apprenants à des tâches interactives et discursives peu appropriées à leurs possibilités et besoins (selon leur niveau de compétences et l'enjeu acquisitionnel qui en résulte). Ce manque d'adaptation envers les apprenants se présente sous des formes différentes dans les deux lieux d'acquisition/d'utilisation de L2 étudiés dans la présente contribution:

L'étude des leçons de conversation au secondaire supérieur a mis en évidence l'impact que la logique mécaniste et reproductive s'est avéré avoir sur les possibilités de discours offertes aux apprenants. Dans ce type de contexte d'interaction, ils sont systématiquement sous-estimés; les tâches cognitivo-discursives auxquelles ils sont confrontés ne leur donnent pas la possibilité de mettre en oeuvre des compétences complexes. Ce qui fait défaut dans ces contextes est une dynamique située des interactions impliquant un enjeu communicatif qui permette aux apprenants de prendre une part de responsabilité au discours en train de se construire. Or, le potentiel acquisitionnel inhérent aux situations étudiées pourrait être exploité davantage, surtout dans les leçons de littérature. Il devrait même l'être si le discours en classe veut préparer à la dynamique interactive en contexte non scolaire. En raison de la structure organisationnelle de l'enseignement des langues secondes, les moments à disposition pour converser, pour discuter, pour échanger des points de vue sont rares en classe de langue. Il est d'autant plus important de savoir en profiter à plein.

Quant aux échanges d'apprentis, l'étude des diverses situations de communication a mis en relief les importants potentiels acquisitionnels que représente cette nouvelle pratique de formation. Les expériences pendant un échange confrontent les apprenants à des tâches cognitivo-discursives riches dans des contextes variés. Une partie des activités auxquelles les apprentis participent se caractérisent cependant par des tâches cognitivo-discursives trop exigeantes par rapport à leurs possibilités. Faute de contextes d'interaction adaptés, les apprentis se limitent sytématiquement à éviter les obstacles de communication et finissent par s'auto-exclure des interactions avec les locuteurs francophones. Il s'avère que le bain linguistique, culturel et professionnel ne suffit pas pour déclencher le développement de nouveaux savoirs et savoir-faire. D'une grande importance pour l'implication des apprentis alémaniques dans des interactions apparait ainsi l'existence d'un accompagnement individualisé impliquant un "contrat de tutorat" entre l'apprenti et une personne de l'entourage d'accueil.

---

[18] Le discours en classe et dans les contextes d'un échange éducatif en milieu professionnel est modulé par une masse de dimensions qui n'ont pas été prises en compte ici: motivations à interagir, capacités individuelles et conditions psychosociales, sympathies ou antipathies, habitudes conversationnelles, etc. Enfin, la question de savoir qui détermine des conduites de qui reste irrésolue. Car, les formes d'interaction résultent évidemment des conduites *réciproques* du natif/enseignant et des apprenants.

Dans les deux lieux étudiés, nos analyses aboutissent, par des voies différentes, au même constat: une partie non négligeable du potentiel acquisitionnel des dispositifs pédagogiques concernés reste inexploitée, faute d'une prise en compte systématique des enjeux interactionnels et discursifs. Aussi la valorisation de nos résultats vise-t-elle la sensibilisation des acteurs du système éducatif à ces enjeux dans l'acquisition d'une langue seconde. Nous avons d'ores et déjà créé un groupe de travail incluant enseignants et chercheurs et institué un service d'accompagnement didactique afin d'élaborer des formes de transposition adaptées aux besoins et aux possibilités des milieux éducatifs concernés.

Conventions de transcription:

P:	professeur/enseignant
A, B, C,G,M	élèves/apprenants
F:	formateur
x:	séquence non identifiable sur l'enregistrement
[ ]	reconstruction d'une séquence difficilement compréhensible
( )	remarques du transcripteur et commentaires
alors	chevauchements
. / . . / . . .	pause très courte / courte / moyenne
(2s)	pause prolongée en secondes
>	intonation montante
<	intonation descendante
*	voix basse
+	début d'une séquence à laquelle se réfère une remarque ( ) ou un signe de voix basse *
:	allongement d'une syllabe/ d'un
/	interruption d'un mot
NON	[majuscules]: accentuation d'un mot/ d'une syllabe/ d'un son

Bibliographie

ALLEN, Patrick, Merrill SWAIN, Birgit HARLEY, Jim CUMMINS (1990): "Aspects of classroom treatment: towards a more comprehensive view of second language education". in HARLEY, Birgit et al., (eds.), *The development of second language proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press. 57-81.

BANGE, Pierre (1992): "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2". *AILE*. 1: 53-85.

BAUMGRATZ-GANGL, Gisela (1993): *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Hachette

BERTHOUD, Anne-Claude; PY, Bernard (1993): *Des linguistes et des enseignants*. Berne, Peter Lang.

BIALYSTOK, Ellen (1990): "Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage". in GOANAC'H, Daniel, (ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Numéro spécial - Le Français dans le monde. Paris; Hachette. 50-58.

BIALYSTOK, Ellen (1993): "Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence", in KASPER, Gabriele, BLUM-KULKA, Shoshana, (eds.), *Interlanguage pragmatics*. New York, Oxford; Oxford University Press. 43-57.

BOUCHARD, Robert (1984): "Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe". *Interactions*. 75-110.

BRUNER, Jerôme (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris; PUF.

BRUNER, Jerôme (1985): "The role of interaction formats in language acquisition". in FORGAS, Joseph P., (ed.). *Language and social situations*. New York; Springer. 31-46.

BYRAM, Michael (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris, Hatier.

CANALE, Michal, Merrill SWAIN (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*. 1: 1-47.

DE PIETRO, Jean-François, Marinette MATTHEY, Bernard PY (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". in WEIL, Dominique, FOUGIER, Huguette, (eds.). *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*. Strasbourg 28-29 avril 1988; 99-124.

ELLIS, Rod (1992): *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon; Multilingual Matters.

FAERCH, Claus, Gabriele KASPER (1986): "The role of comprehension in second-language learning". *Applied Linguistics*. 7: 257-274.

FRIEDERICI, A.D.(1984): *Neuropsychologie der Sprache*. Suttgart, Kohlhammer.

GAONAC'H, Daniel (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris; Hatier-Crédif.

GIACOBBE, Jorge (1992): *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris; CNRS éditions.

HICKMANN, Maya (1987): "Introduction: language and thought revisited". in HICKMANN, Maya, (ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. Academic Press. 1-13.

KRAFFT, Ulrich, Ulrich DAUSENDSCHÖN-GAY (1994): "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition", Bulletin *VALS/ASLA* 59, 127-158.

KRAMSCH, Claire (1985): "Classroom interaction and discours options". *Studies in second language acquisition*. 7: 169-183.

LÜDI, Georges (1989): "Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques". *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. Université de Trèves, 1986, tome VII; 405-424.

MEHAN, Hugh (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge MA./London; Harvard University Press.

PEKAREK, Simona (1995): "Entre interaction et acquisition: le rôle des représentations en classe de langue étrangère". in PEKAREK, Simona, LÜDI, Georges (eds.). *Sémantique et représentations. Contributions aux journées de linguistique Strasbourg-Bâle*, Bâle, 2-4 décembre 1993. ARBA 5, 147-164.

PEKAREK, Simona (1996): *Interaction et développement de compétences discursives. Une étude des leçons de conversation en classe de français langue seconde dans des écoles de maturité en Suisse alémanique*. Thèse de doctorat, manuscrit non encore publié, Université de Bâle.

PEKAREK, Simona (à paraître): "Images contrastées en classe de français L2: compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants". *Actes du Colloque 'Les langues et leurs images'*, Neuchâtel 6-8 mars 1996.

PORQUIER, Rémy(1994): "Communication exolingue et contextes d'appropriation", Bulletin *VALS/ASLA* 59, 159-169.

PY, Bernard (1994): "Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique". in COSTE, Daniel et al., (eds.). Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988). Paris; Crédif, Hatier. 42-54.

SAUDAN, Victor (1994): "Erfolgreicher Lehrlingsaustausch", *Panorama* 30.

SAUDAN, Victor (1995): "*Le bloc que nous montons c'est ça - l'autoplatine*. Etude comparative et évolutive de la construction d'objets de connaissance technique dans des interactions exolingues", *LINX*, numéro spécial "Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte" coordonné par J. ANIS et F. CUSIN-BERCHE, Université de Paris X-Nanterre, 213-227.

SINCLAIR, John McH., Malcom COULTHARD (1975): *Towards an analysis of discourse; the English used by teachers and pupils*. Oxford; Oxford University Press.

VAN LIER, Leo (1988): *The classroom and the language learner*. New York; Longman.

VYGOTSKY, Lev S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA; Harvard University Press.

VYGOTSKY, Lev S. (1985 [1935]): *Pensée et langage*. Paris; Messidor, Editions sociales.

WERTSCH, James V., Maya HICKMANN (1987): "Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis". in HICKMANN, Maya, (ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. Academic Press.251-265.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 64/1996, 113-127

Compétences orthographiques et tâches d'écriture

Linda ALLAL, Laurence RIEBEN et Yviane ROUILLER

Abstract

This article presents an analysis of the variations in student spelling performance across three types of tasks: exercises, dictations, compositions. Data are collected at the beginning and the end of the year in second- and sixth-grade primary school classrooms. Within-subjects ANOVA is used to test the effects of Task, Moment and Task x Moment interaction. The results show that student performance is higher on exercises than on dictations in second-grade but that the opposite pattern is found in sixth grade (i. e., dictation scores are higher or equal to exercise scores). In both grades, spelling performance is lower on compositions than on the other two tasks. Interpretation of the findings emphasizes the role "cognitive load" in carrying out a task and, to a lesser extent, the effect of contextualization on skill acquisition.

Le rôle de l'orthographe dans la production écrite peut être étudié de plusieurs points de vue: l'approche que nous adoptons se situe dans une perspective sociocognitive de l'apprentissage de la langue écrite (L1) en situation scolaire. Dans une telle approche, on cherche à analyser les processus d'acquisition et d'utilisation des compétences langagières en fonction des tâches proposées aux élèves et des conditions dans lesquelles les tâches s'effectuent (outils à disposition et modalités d'interaction sociale, notamment).

Les recherches sur l'acquisition des compétences de production écrite à l'école (CHISS, LAURENT, MEYER, ROMAIN & SCHNEUWLY, 1987; SCARDAMALIA & BEREITER, 1986) ont souvent tendance à privilégier l'investigation des processus dits "d'ordre supérieur"—planification, gestion textuelle, révision—et à s'intéresser relativement peu au rôle des processus "d'ordre inférieur," tels que l'accès lexical et la mise en oeuvre des connaissances grammaticales et orthographiques. Des travaux récents soulignent, cependant, le rôle essentiel de ces processus fondamentaux dans la production textuelle. Comme le montre l'analyse de MCCUTCHEN, COVILL, HOYNE et MILDES (1994), l'automatisation des opérations de base (lexicales et orthographiques) permet une réduction de leur charge cognitive en mémoire de travail et peut faciliter ainsi les activités de planification et de révision en cours d'écriture.

La finalité de l'enseignement de l'orthographe est de rendre les élèves capables de rédiger des textes ou d'autres énoncés écrits avec un niveau acceptable de conformité aux conventions de la langue. Mais, pour atteindre ce but, l'école utilise prioritairement deux autres tâches: des exercices de plusieurs types (items lacunaires et transformationnels surtout) et des dictées de mots, phrases et textes. Lorsque les élèves effectuent, par ailleurs, des tâches de production écrite, le réinvestissement des connaissances orthographiques—en principe acquises par la pratique d'exercices et de dictées—reste le plus souvent problématique.

Dans cet article, nous examinons les variations des compétences orthographiques manifestées par les élèves dans le cadre des principales tâches d'écriture (exercices, dictées, productions) pratiquées à l'école. Nous pensons que l'analyse des taux de réussite à ces tâches peut nous aider à comprendre certains aspects des processus de construction des connaissances. Les données présentées ici proviennent d'un projet de recherche mené pendant une année scolaire dans des classes de deuxième et de sixième années primaires.[1] Notre analyse est centrée sur les variations des performances orthographiques des élèves sur trois tâches—exercices, dictées, productions—effectuées au début et à la fin de l'année scolaire. Les données permettent donc une étude des variations inter-tâches à deux moments de la scolarité et à deux moments dans l'année scolaire. Il est ainsi possible de voir si la configuration des variations inter-tâches est stable ou se transforme au cours de l'apprentissage à l'école primaire.

Sur le plan théorique, deux hypothèses contrastées peuvent être formulées pour expliquer des variations inter-tâches des taux de réussite des élèves. La première hypothèse est issue des recherches relatives à la "charge cognitive" associée à une tâche. Dans le domaine de l'orthographe, on a pu mettre en évidence des erreurs "d'expert" commises par des adultes qui connaissent bien une règle mais ne parviennent pas à l'appliquer dans des situations de surcharge cognitive (FAYOL & LARGY, 1992). Les travaux de SWELLER et CHANDLER (1994) montrent que la charge cognitive induite par une tâche est déterminée par deux caractéristiques de celle-ci: a) les propriétés intrinsèques du contenu de la tâche (en particulier le nombre d'éléments constitutifs et l'interactivité entre ceux-ci), b) les propriétés extrinsèques de la mise en forme de la tâche (format de présentation). Dans cette perspective, la charge cognitive d'un exercice orthographique centré sur un savoir spécifique (par exemple, accord déterminant-nom-adjectif dans le groupe nominal) serait en principe plus réduite que celle liée à une tâche de transcription ou de production d'un texte exigeant la mise en relation d'un important éventail de connaissances orthographiques, tant lexicales que grammaticales. Ainsi, du point de vue de l'hypothèse relative à la charge cognitive, l'élève devrait avoir plus de facilité à manifester ses compétences dans un domaine donné (p. ex., accords dans le groupe nominal) dans un exercice que dans une tâche de dictée ou de production textuelles. Il est plus difficile, en revanche, de prédire les différences de performances qui pourraient se manifester entre la dictée et la production. La production textuelle comprend une charge supplémentaire liée la génération du contenu et des phrases, mais elle a l'avantage de permettre au scripteur de contrôler le choix des mots et la structuration des phrases, alors que la dictée peut imposer un contenu et/ou une structure textuelle que l'élève comprend avec difficulté, perturbant alors la mise en application de ses compétences orthographiques.

---

[1] Notre recherche, effectuée dans le cadre du Programme National de Recherche 33, a bénéficié d'un subside (no. 0433.035811), attribué à L. ALLAL, D. BÉTRIX-KÖHLER, L. RIEBEN, M. SAADA-ROBERT et E. WEGMULLER, pour un projet intitulé "Régulations entre apprentissages spécifiques et complexes: Intégrer l'orthographe dans la production écrite." Pour cet article, nous avons choisi de traiter un des aspects des résultats de la recherche. La récolte et l'analyse des données présentées ici ont été réalisées avec le concours de N. ALLAL, C. BALSIGER, B. BERSET FOUGERAND, N. ELLIOTT, A. PERRÉARD VITÉ, C. PERREGAUX, C. VEUTHEY.

La deuxième hypothèse à laquelle nous ferons appel est formulée à partir des travaux sur la contextualisation des apprentissages en situation scolaire (cf. recherches en "*situated cognition*," BROWN, COLLINS & DUGUID, 1989; RESNICK, 1990). Selon cette perspective, comment l'élève apprend—les conditions dans lesquelles l'apprentissage se réalise—fait partie de ce que l'élève apprend. Les tâches d'apprentissage scolaire sont alors conçues pour simuler, autant que possible, les conditions extra-scolaires dans lesquelles les compétences de l'élève devront se mobiliser par la suite. On considère que la performance de l'élève peut être favorisée lorsque des savoirs spécifiques sont intégrés dans des tâches relativement complexes et "authentiques" qui offrent un cadre significatif et une forme d'étayage (*scaffolding*) pour la mise en oeuvre des compétences (ALLAL, in press; NEEDLES & KNAPP, 1994). Selon une hypothèse de l'apprentissage situé, il est possible que l'élève commette d'avantage d'erreurs dans un exercice décontextualisé, portant sur une règle orthographique donnée, que dans une situation de transcription ou de production d'un texte significatif, susceptible de "mobiliser" un réseau fonctionnel de connaissances orthographiques, ainsi que des stratégies d'autorégulation qui assurent la cohérence de leur exploitation.

Les analyses présentées dans cet article permettront de vérifier la valeur explicative des deux hypothèses que nous venons d'exposer par rapport aux variations inter-tâches observées en deuxième et en sixième années primaires. Elles indiqueront aussi le degré de progression des compétences orthographiques entre le début et la fin de chaque année, et les éventuels effets d'interaction reflétant des progressions différenciées selon la tâche.

Méthode

Échantillon

L'échantillon est constitué d'élèves provenant de 20 classes de l'enseignement public: 12 classes de deuxième année primaire (2P), dont huit du canton de Genève et quatre de Lausanne, et huit classes genevoises de sixième primaire (6P). Sont retenus pour nos analyses les élèves qui ont réalisé les trois tâches aux deux moments (début et fin d'année), soit 232 élèves de 2P (âge moyen au début de l'année: 7;7) et 141 élèves de 6P (âge moyen: 11;8). Les enseignants titulaires des classes ont été sollicités parmi les membres du corps enseignant qui font partie des réseaux de contacts des membres de notre équipe de recherche. Une description a posteriori de l'échantillon, notamment sur le plan du statut socioéconomique (SES) des familles d'élève, fournit des points de repère à garder à l'esprit lors de l'interprétation des résultats. En deuxième primaire, la répartition des élèves genevois selon le SES de leur famille montre une assez nette *sur*-représentation des milieux favorisés (en comparaison avec la répartition de l'ensemble des élèves du canton). Des statistiques comparables ne sont pas disponibles pour les élèves vaudois, mais les communes de la banlieue lausannoise dans lesquelles les classes se trouvent appartiennent aussi à un milieu plutôt favorisé. En sixième primaire, il s'avère que les classes choisies ont un autre profil: la répartition des élèves selon le SES de leur famille montre plutôt une *sous*-représentation des milieux favorisés.

Instruments

Un bilan des compétences orthographiques des élèves a été effectué par les membres de notre équipe de recherche en début et en fin d'année scolaire, en deuxième comme en sixième primaire.

Deuxième primaire

En deuxième année, la passation s'est effectuée en deux séances d'une heure environ. Le bilan est composé de trois tâches présentées dans l'ordre suivant: a) la production d'un passage d'une à cinq lignes intégré dans un texte narratif dont l'amorce est donnée ; b) cinq exercices (quatre exercices de mots à compléter par les graphies manquantes, un exercice de mots à réécrire en les accordant en nombre avec les déterminants donnés); c) une dictée lacunaire au cours de laquelle l'élève doit écrire 61 mots par groupes de deux ou trois mots consécutifs en les insérant dans le texte d'une lettre racontant une fête.

Les exercices et la dictée ont été élaborés de manière à obtenir une appréciation des compétences de l'élève par rapport à six objets orthographiques. Trois d'entre eux concernent l'orthographe lexicale, dont:

- deux objets phonogrammiques: la transcription des phonèmes /ã/ / / et l'emploi des graphèmes s/ss;
- et un objet de morphologie lexicale: la présence des lettres dérivatives dans des adjectifs tels que *grand, petit, blanc*.

Les trois autres objets concernent l'orthographe grammaticale:

- marque du pluriel sur le nom;
- accord du verbe au présent avec son sujet, troisième personne, singulier et pluriel (verbes à radical unique, ainsi que *être, avoir, aller*);
- accord du verbe au présent avec son sujet, première et deuxième personne, singulier (mêmes types de verbes).

La tâche de production textuelle est présentée de manière à favoriser la production d'énoncés comprenant deux aspects de l'orthographe grammaticale pour lesquels la comparaison entre les trois tâches était en principe prévue: à savoir des verbes à la troisième personne du présent et des noms susceptibles de porter la marque du pluriel. Le texte commence par une amorce au présent: *C'est l'histoire de trois lutins qui habitent dans un pays merveilleux...* Il est demandé aux élèves de poursuivre en racontant comment sont les lutins et ce qu'ils font.

Sixième primaire

En sixième année, la passation du bilan de compétences orthographiques s'est déroulée en une séance d'environ deux heures et demie, entrecoupée d'une pause de vingt minutes. Les trois tâches étaient présentées dans l'ordre suivant: a) la transcription d'un texte narratif de 180 mots dicté oralement; b) six exercices de forme similaire à ceux qui figurent dans les moyens didactiques (cinq exercices lacunaires et un ensemble de phrases à composer à partir de séries de mots donnés); c) la production de deux passages d'au moins 30 et 50 mots insérés dans un texte narratif.

Les exercices et la dictée ont été conçus de manière à obtenir des mesures équivalentes aux exercices et à la dictée pour six objets orthographiques. Le choix des objets s'est porté prioritairement sur les aspects grammaticaux de l'orthographe et en particulier les problèmes d'accords et de terminaisons verbales, dont la maîtrise se construit lentement au cours de la scolarité primaire (BÉTRIX-KOEHLER, 1991). Quatre des six objets concernent les inflexions verbales:

- accord sujet-verbe au passé simple, troisième personne, singulier et pluriel;
- accord sujet-verbe à l'imparfait, troisième personne, singulier et pluriel;
- distinction entre les inflexions du présent (première et deuxième personne, singulier) et de l'impératif;
- transcription du phonème /e/ en fin de verbe (différenciation des graphies *é, er, ez*).

Le cinquième objet concerne les accords des adjectifs (et des participes passés employés comme adjectifs) à l'intérieur du groupe nominal et comme suites du verbe *être*.[2] Le sixième objet concerne la transcription de quelques homophones courants (*ce, se, s', c', sa, ça*).

Comme en deuxième primaire, la tâche de production textuelle est présentée de manière à favoriser la production d'énoncés comprenant les objets dont la comparaison entre les trois tâches était prévue: à savoir, l'accord des adjectifs et les inflexions du passé simple et de l'imparfait (troisième personne). Le texte commence par l'amorce typique du conte (*Il était une fois...*), suivie de deux phrases situant le contexte de l'histoire. Le premier passage que l'élève doit écrire correspond à la description du personnage principal (une merveilleuse sirène) et vise à inciter la production d'énoncés comprenant divers adjectifs. Le second passage est introduit par une phrase comprenant deux verbes au passé simple (*La sorcière prit la voix de la sirène et lui donna le breuvage en échange...*); cette amorce devrait conduire l'élève à poursuivre la production au moyen de ce temps verbal, ou en alternance avec l'imparfait, conformément au paradigme classique suivi dans la rédaction d'un conte.

Le taux de réussite calculé pour chaque objet correspond au pourcentage de réponses correctes données par l'élève. En deuxième année, le nombre d'items par objet étant souvent assez faible (seulement 4-6 items), les objets sont regroupés en deux catégories lexicale et grammaticale. Les taux de réussite pour ces deux catégories sont calculés sur la base d'une pondération assurant que chaque objet intervient de manière proportionnellement équivalente dans l'estimation de la réussite globale. En sixième, les items de la dictée et des exercices étant plus nombreux (7 à 12 items par objet), le taux de réussite est calculé pour chaque objet orthographique. Le taux de réussite en production textuelle est calculé sur la base du nombre de cas produits par l'élève pour un objet orthographique donné.

---

[2] Cet objet sera désigné en abrégé ci-après comme "accords des adjectifs".

Les règles de codage des réponses aux trois tâches sont précisées dans un protocole détaillé qui assure un degré satisfaisant de concordance interjuge pour les données provenant des deux degrés scolaires. Pour les exercices et la dictée, la concordance moyenne s'élève à 98%, avec une variation de 90 à 100% selon l'objet. Pour les productions, elle se situe à 98% pour l'opération d'identification des cas et à 97% pour le codage des cas, avec une variation de 76% à 100% selon l'objet.

Résultats

Pour chaque degré scolaire, nous présenterons d'abord les résultats comparant les taux de réussite des élèves aux deux tâches qui se prêtaient à une standardisation préalable (exercices et dictée). Nous exposerons ensuite les difficultés rencontrées et les démarches entreprises pour tenter de comparer, au moins partiellement, les performances des élèves sur les trois tâches (exercices, dictée, production).

Résultats en deuxième primaire

Comme nous l'avons relevé plus haut, les exercices et la dictée ont été construits en ayant pour objectif une comparaison entre ces deux types de tâches. Nous commencerons donc par exposer les résultats de cette comparaison en rappelant que les élèves de 2P sont des débutants scripteurs. Dans le degré qui précède, en 1P, l'accent est essentiellement mis sur l'apprentissage de la lecture. En début de 2P, les élèves n'ont donc pas encore d'expérience, ou très peu, de situations d'évaluation de l'orthographe. De plus, compte tenu des capacités attentionnelles liées à leur âge, les items correspondant aux différents objectifs devaient forcément se trouver en nombre limité (4 à 6 items par objectif). Ainsi, les comparaisons portent sur le taux de réussite moyen pondéré de façon à annuler l'effet du nombre différent d'items dans les sous-catégories. Les items sont regroupés selon deux catégories: domaine lexical et domaine grammatical. Pour chaque catégorie d'items, une analyse de variance à mesures répétées (*within subjects* ANOVA) a été effectuée selon un plan dans lequel tâche (exercices, dictée) est croisée avec moment (début 2P, fin 2P).

Le Tableau 1 présente les moyennes et écarts-type pour chaque catégorie d'items, ainsi que les résultats des ANOVAs calculées sur l'ensemble de la population de 2P. Les résultats mettent clairement en évidence un effet tâche. Aussi bien pour les items du domaine lexical que pour ceux du domaine grammatical, les exercices sont significativement plus faciles que la dictée, et ceci surtout en début d'année. On peut donc en conclure que, chez des élèves débutants scripteurs, l'effet complexificateur de la charge cognitive—charge que l'on peut supposer plus grande dans la dictée que dans les exercices—l'emporte sur un éventuel effet facilitateur du contexte.

Tableau 1: Taux de réussite en deuxième primaire (% de réponses correctes) pour les exercices et la dictée, au début et à la fin de l'année scolaire: moyennes, écarts-type et résultats aux ANOVAs (N=232)

Domaine*			**Exercices**	**Dictée**	**ANOVA**	
LEXICAL	Debut d'année	m	63.4	53.5	Effet Tâche	
		(s)	(18.6)	(20.0)	F = 90.71	p < .000
	Fin d'année	m	86.8	83.8	Effet Moment	
		(s)	(14.8)	(15.1)	F = 1129.7	p < .000
					Interaction Tâche x Moment	
					F = 30.12	p < .000
GRAMMATICAL	Début d'année	m	34.1	20.8	Effet Tâche	
		(s)	(15.4)	(15.9)	F = 282.2	p < .000
	Fin d'année	m	72.7	61.3	Effet Moment	
		(s)	(19.6)	(22.7)	F = 1465.9	p < .000
					Interaction Tâche x Moment	
						NS

* La définition des contenus des domaines est donnée dans le texte

De façon plus triviale, les résultats mettent aussi en évidence, pour les deux domaines, un effet moment qui témoigne d'une progression significative, évidemment attendue, entre le début et la fin de l'année concernant des objets orthographiques qui ont été travaillés en classe. Un effet d'interaction significatif (tâche x moment) est observé dans le domaine lexical. On note en effet une amélioration plus nette de la dictée dont le taux de réussite est proche de celui des exercices en fin d'année.

Deux remarques peuvent être faites concernant les taux de réussite en début d'année. D'une part, on peut, dans l'ensemble, être surpris par le niveau relativement élevé de réussite, sachant que les aspects orthographiques évalués n'ont pas encore été objet d'un apprentissage systématique. Il faut toutefois rappeler qu'une proportion non négligeable des items contenus dans les exercices (80% des items du domaine lexical et 29% des items du domaine grammatical) comporte simplement une alternative (choix entre les graphies "s" et "ss", choix entre "an" et "on", présence/absence du "s" du pluriel des noms). Dans de tels cas, la réussite à 50% est prédictible en cas de réponses données au hasard.

D'autre part, on observe que les taux de réussite du domaine lexical sont supérieurs à ceux du domaine grammatical, aussi bien dans la dictée que dans les exercices. Un tel résultat était, selon nous, prévisible dans la mesure où les aspects orthographiques lexicaux ne peuvent échapper à l'apprentissage de la lecture. En particulier, les distinctions an/on et s/ss représentent des difficultés auxquelles l'élève a déjà été confronté en lecture. Par contre, les objets grammaticaux que nous avons évalués ne sont pas enseignés comme tels en 1P, et pour l'essentiel, ne présentent pas de difficulté particulière au niveau de la lecture (à l'exception de la troisième personne du pluriel pour les verbes, "chantent" étant fréquemment lu /ʃãtã/.

Passons maintenant à la comparaison entre les trois tâches (exercices, dictée, production) en rappelant les difficultés rencontrées pour obtenir, dans la production, des résultats fiables pour chacun des objets orthographiques. En début d'année, les productions ne comportent en moyenne qu'une vingtaine de mots. Dans ce cas, la probabilité de voir apparaître en nombre suffisant des occurrences permettant d'évaluer chacun des objets orthographiques est si faible que nous avons dû renoncer à établir des comparaisons. En fin d'année, les productions textuelles se sont allongées (en moyenne 33 mots), cependant, parmi l'ensemble des objets orthographiques évalués, seuls les cas nécessitant un accord sujet-verbe au présent (3ème personne) sont quelque peu fréquents, et ceci pour un nombre encore limité d'élèves. Sur la base de l'exigence d'un minimum de cinq cas de ce type par production, 48 élèves ont finalement pu être sélectionnés pour établir une comparaison entre les trois types de tâches. Ces 48 élèves ont produit en moyenne des textes significativement plus longs (42 mots) que ceux de l'échantillon total (33 mots). Le tableau 2 présente les taux de réussite et les écarts-type pour chaque tâche et pour l'unique objet orthographique analysable, de même que le résultat de l'ANOVA multivariée.

Pour cet échantillon sélectionné, l'accord sujet-verbe au présent (3ème personne) apparaît comme étant plus facilement réalisé dans les exercices que dans la dictée, et à son tour plus facilement réalisé dans la dictée que dans la production. Ce résultat parle en faveur de l'hypothèse d'une charge cognitive croissante entre les trois situations. Il est compatible avec celui obtenu dans la comparaison à deux termes entre exercices et dictée, à savoir que chez les scripteurs débutants, les effets complexificateurs de la charge cognitive ne sont pas compensés par les effets facilitateurs du contexte.

Tableau 2: Taux de réussite en deuxième primaire (% de réponses correctes), à la fin de l'année, pour les exercices, la dictée lacunaire et la production textuelle: moyennes, écarts-typeet résultats aux ANOVAs (N=48)

Objet		Exercices	Dictée	Production	ANOVA
Accord sujet-verbe au présent (3ème pers.)	m	67.4	59.0	51.4	Effet Tâche (test multivarié)
	(s)	(24.1)	(25.9)	(35.1)	F = 5.716 p < .006

Résultats en sixième primaire

Les exercices et la dictée ont été construits pour assurer une équivalence des items, en nombre et en difficulté, pour six objets orthographiques. Pour chaque objet, une analyse de variance (ANOVA) a été effectuée sur la base d'un modèle à mesures répétées (*within subjects*) dans lequel tâche (exercices, dictée) est croisée avec moment (début d'année, fin d'année). Le Tableau 3 présente les moyennes et écarts-type pour chaque objet orthographique, ainsi que les résultats des ANOVAs.

Les taux de réussite montrent une configuration différente de celle constatée chez les élèves 2P. Sur la plupart des objets ayant trait à l'orthographe grammaticale (inflexions du passé simple et de l'imparfait, transcriptions de /e/, accord des adjectifs), le taux de réussite à la dictée est plus élevé que celui pour les exercices. Bien que les différences inter-tâches soient significatives (p < .05), elles sont, pour la plupart, assez faibles (moins de 10%), sauf pour le passé simple (différence d'environ 18% en début d'année).

Les niveaux de réussite au début de l'année sont plus forts que ceux constatés en 2P. Cela s'explique par le fait, qu'à l'exception du passé simple, les autres objets orthographiques ont été étudiés systématiquement à l'école primaire pendant deux ou trois ans avant l'entrée des élèves en 6e primaire. Dans le cas du passé simple, on peut supposer que les élèves aient bénéfice d'une certaine sensibilisation, à travers des activités de récit oral ou de lecture de textes narratifs, ce qui expliquerait le niveau de réussite avoisinant 50% en début d'année.

Tableau 3: Taux de réussite en sixième primaire (% de réponses correctes) pour les exercices et la dictée au début et à la fin de l'année scolaire: moyennes, écarts-typeet résultats aux tests ANOVA (N=141)

Objet*	**Moment**		**Exercices**	**Dictée**	**ANOVA**	
Passe simple (3ème pers.)	Début d'année	m	49.0	66.8	Effet Tâche	
		(s)	(33.1)	(22.5)	F = 46.68	p < .000
	Fin d'année	m	77.2	83.6	Effet Moment	
		(s)	(26.1)	(15.2)	F = 168.95	p < .000
					Interaction Tâche x Moment	
					F = 15.82	p < .000
Imparfait (3ème pers.)	Début d'année	m	75.6	84.2	Effet Tâche	
		(s)	(16.8)	(15.2)	F = 42.33	p < .000
	Fin d'année	m	84.2	89.4	Effet Moment	
		(s)	(13.5)	(11.3)	F = 46.48	p < .000
					Interaction Tâche x Moment	
						NS
Présent/Impératif (1ère, 2ème pers. sing.)	Début d'année	m	65.1	68.9	Effet Tâche	
		(s)	(21.1)	(19.6)	F = 1.58	p < .211
	Fin d'année	m	75.9	75.3	Effet Moment	
		(s)	(20.9)	(17.4)	F = 47.09	p < .000
					Interaction Tâche x Moment	
					F = 3.94	p < .049
Transcription de /e/ (*é, er, ez*)	Début d'année	m	57.1	60.6	Effet Tâche	
		(s)	(24.8)	(24.7)	F = 22.0	p < .000
	Fin d'année	m	69.4	77.1	Effet Moment	
		(s)	(22.8)	(21.0)	F = 71.17	p < .000
					Interaction Tâche x Moment	
						NS
Accord des adjectifs	Début d'année	m	56.9	60.1	Effet Tâche	
		(s)	(24.1)	(23.5)	F = 5.40	p < .022
	Fin d'année	m	72.9	75.2	Effet Moment	
		(s)	(20.8)	(20.6)	F = 92.39	p < .000
					Interaction Tâche x Moment	
						NS
Homophones (*se, ce, s', c', sa, ça*)	Début d'année	m	83.3	77.7	Effet Tâche	
		(s)	(18.1)	(17.2)	F = 20.97	p < .000
	Fin de l'année	m	89.9	85.8	Effet Moment	
		(s)	(14.4)	(14.3)	F = 37.83	p < .000
					Interaction Tâche x Moment	
						NS

* La définition complète de chaque objet figure dans le texte.

Globalement, on peut formuler l'interprétation suivante de ces résultats. En contraste avec les élèves 2P qui manifestent plus facilement leurs compétences dans une tâche à charge cognitive restreinte (exercices), les performances des élèves 6P sont équivalentes sur les deux tâches, voire légèrement supérieures dans la dictée. Cela suggère que les élèves 6P tirent davantage parti de la structure textuelle de la dictée. En d'autres termes, un certain équilibre semble s'établir en 6P entre la charge cognitive plus élevée de la tâche de dictée et les avantages potentiels de sa plus grande contextualisation. L'effet positif de la

BEST COPY AVAILABLE

contextualisation pourrait s'expliquer par une forme d'étayage discursif (*discourse scaffolding*) facilitant l'activation et l'exploitation des connaissances de l'orthographe grammaticale.

Le meilleur taux de réussite à la dictée pour le passé simple pourrait être dû en partie à un autre facteur: le fait que l'élève se réfère pour écrire aux inflexions oralisées, ce qui n'est pas le cas dans les exercices. Mais ce facteur n'expliquerait pas que la réussite à la dictée soit meilleure (ou équivalente) à celle des exercices pour plusieurs objets qui ne bénéficient d'aucune différenciation orale des inflexions (accord de l'imparfait à la 3ème personne, transcription du phonème /e/ à la fin des verbes). Nous estimons dès lors que l'hypothèse de contextualisation des connaissances orthographiques garde sa pertinence pour l'interprétation des données, même si sa confirmation fonctionnelle n'est pas encore établie.

En examinant les progressions entre le début et la fin de l'année (effet Moment), on constate qu'elles sont significatives mais plus faibles qu'en 2P. Un effet d'interaction significatif (Tâche x Moment) est observé seulement pour le passé simple (amélioration plus nette à l'exercice dont le taux de réussite s'approche de celui de la dictée en fin d'année). Il est intéressant de constater que pour certains objets abordés depuis plusieurs années (notamment accord des adjectifs) la progression en 6P est presque aussi importante que celle observée pour un nouvel objet d'étude (le passé simple). Cela suggère que l'acquisition des compétences orthographiques peut se révéler assez lente dans certains domaines et aurait besoin d'une approche cyclique sur plusieurs années pour se consolider.

Nous présenterons maintenant les comparaisons qui ont pu être effectuées sur les trois tâches: exercices, dictée, production. Les problèmes déjà évoqués avec les données 2P se présentent de nouveau mais sont quelque peu atténués. Les textes 6P étant nettement plus longs que ceux de 2P (120 vs. 33 mots en moyenne), on trouve plus souvent un nombre d'occurrences suffisant pour établir un score relatif à un objet orthographique donné.

Un examen préalable des fréquences des cas produits pour chaque objet orthographique a montré que le calcul des taux de réussite n'est possible que pour deux objets visés prioritairement lors de la construction de la tâche, à savoir les inflexions du passé simple et les accords des adjectifs. Sont retenus pour l'analyse les sujets dont le texte rédigé en fin d'année répond aux critères suivants. Pour le passé simple, le texte doit comprendre au moins cinq cas de passé simple, dont au moins quatre cas d'inflexions autres que la terminaison

/a/. Le score est calculé de manière à assurer que la pondération entre les cas de terminaison */a/* et les autres cas d'inflexions soit équivalente à celle des exercices et de la dictée (c'est-à-dire, un rapport de 2:5 sur 7 items). Pour les accords des adjectifs, le texte doit comporter au moins cinq cas où des marques féminines et/ou plurielles puissent être attendues, afin d'assurer une équivalence avec les items des exercices et de la dictée qui portent sur ces marques. En appliquant les critères précités, un sous-échantillon de 68 élèves est constitué pour la comparaison des taux de réussite aux trois tâches. L'adoption de critères moins stricts n'étant pas possible pour des raisons de fiabilité des scores, l'effectif du sous-échantillon ne peut guère être augmenté.

Comme en 2P, le sous-échantillon retenu ne comprend plus qu'une fraction des élèves situés vers la partie supérieure de la distribution des compétences orthographiques. Ce biais sélectif est mis en évidence par le fait que les scores moyens du sous-échantillon, aux exercices et à la dictée, dépassent de 3-6% ceux de l'échantillon complet. Bien que l'écart soit relativement modeste, nous ne pouvons considérer les résultats de la comparaison des taux de réussite aux trois tâches comme pertinents pour les élèves qui sont très faibles en orthographe et/ou qui écrivent des textes très courts.

Dans le Tableau 4, les taux de réussite pour chaque tâche (exercices, dictée, production) sont présentés pour les deux objets orthographiques analysés. Les différences entre les tâches sont significatives pour le passé simple. Comme dans l'analyse avec l'échantillon complet, la réussite à la dictée dépasse d'environ 6.5% le niveau atteint aux exercices. En ce qui concerne la production textuelle, le taux de réussite est inférieur à ceux des deux autres tâches (7% de moins que le score moyen aux exercices; 13% de moins que le score moyen à la dictée). Les taux de réussite pour les accords des adjectifs montrent les mêmes tendances mais les différences inter-tâches ne sont pas significatives.

Tableau 4: Taux de réussite en sixième primaire (% de réponses correctes), à la fin de l'année, pour les exercices, la dictée et la production textuelle: moyennes, écarts-type et résultats aux ANOVAs (N=68)

Objet		**Exercices**	**Dictée**	**Production**	**ANOVA**
Passé simple	m	80.0	86.8	73.1	Effet Tâche (test multivarié)
(3ème pers.)	(s)	(23.3)	(13.1)	(19.6)	F = 18.05 p < .000
Accord des adjectifs	m	78.6	79.9	76.5	Effet Tâche (test multivarié)
	(s)	(17.0)	(17.3)	(19.3)	NS

L'interprétation de ces résultats n'est pas aisée. Pour un objet étudié depuis plusieurs années (accord des adjectifs), il est possible qu'une sorte de stabilité des performances soit atteinte, les erreurs tout comme les acquis étant progressivement automatisées. Pour un objet nouveau (passé simple), les différences inter-tâches semblent refléter des processus assez complexes. L'avantage potentiel de la structure textuelle, qui pourrait expliquer la réussite plus élevée à la dictée qu'aux exercices, ne semble pas jouer un rôle facilitateur dans la tâche de production textuelle. Il paraît donc que la moins bonne réussite à la production serait liée à la plus lourde charge cognitive de cette tâche.

Conclusion

En étudiant les variations des performances orthographiques des élèves dans le cadre de trois tâches d'écriture—exercices, dictées, productions—pratiquées dans l'enseignement du français à l'école primaire, on constate les résultats suivants:

1) Au début de l'apprentissage de l'orthographe, en deuxième année primaire, les élèves parviennent plus facilement à manifester leurs compétences dans des tâches simples (exercices), dont la charge cognitive est relativement réduite en raison de la focalisation sur un nombre limité d'éléments bien définis.

2) Par la suite, dans la dernière phase de cet apprentissage à l'école primaire, le pattern des variations inter-tâches se modifie: les taux de réussite des élèves sont soit plus élevés dans la dictée que dans les exercices, soit équivalents pour les deux tâches. Ces résultats sont cohérents avec une interprétation selon laquelle, en phase de consolidation des compétences orthographiques, la plus grande contextualisation de la dictée devient source de facilitation qui compense, en bonne partie, les difficultés liées à la gestion de la charge cognitive relativement élevée de cette tâche.

3) Dans les deux années de scolarité étudiées, les performances orthographiques des élèves sont moins élevées dans les tâches de production textuelle que dans les tâches (exercices, dictées) centrées spécifiquement sur l'orthographe. Il semble alors que la charge cognitive de la production reste particulièrement élevée jusqu'à la fin de l'école primaire, même chez les élèves qui maîtrisent relativement bien l'orthographe, et qu'aucun effet de compensation décelable ne provienne de la contextualisation du processus rédactionnel.

Pris globalement, les résultats de nos analyses soutiennent une interprétation des variations inter-tâches avant tout en termes de charge cognitive, mais n'excluent pas un certain rôle—encore à clarifier—de facteurs facilitateurs liés à la contextualisation des objets d'apprentissage. Pour avancer dans ce domaine, il faut progresser vers la formulation d'un cadre conceptuel plus élaboré, susceptible d'expliquer en quoi différentes formes de contextualisation affectent la charge cognitive associée à une tâche. En attendant, il faut éviter de tirer des conclusions hâtives concernant les méthodes didactiques à privilégier dans l'enseignement de l'orthographe. Si des tâches plutôt simples (exercices) ont l'avantage, dans une première phase d'apprentissage, de permettre une performance rapidement réussie (et par ce biais, motiver l'élève débutant à poursuivre son effort), la pratique de tâches complexes (dictées, et surtout productions textuelles) n'est pas à négliger pour autant. La gestion de la charge cognitive d'une tâche complexe peut être envisagée comme un apprentissage à construire progressivement, plutôt que comme un obstacle à contourner, afin d'assurer l'acquisition de compétences orthographiques mobilisables dans les situations de communication de la vie scolaire et extrascolaire.

Bibliographie

ALLAL, L. (in press): "Learning to spell in the classroom". In PERFETTI, C., RIEBEN, L. & FAYOL, M. (Eds), *Learning to spell*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

BÉTRIX KOEHLER, D. (1991): *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es*, Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques.

BROWN, J. S., COLLINS, A., & DUGUID, P. (1989): "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

CHISS, J.-L., LAURENT, J.-P., MEYER, J.-C., ROMIAN, H., & SCHNEUWLY, B. (Eds)(1987): *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck.

FAYOL, M., & LARGY, P. (1992): "Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale". In Fayol, M. & Jaffré, J.P. (Eds), L'orthographe: Perspectives linguistiques et psycholinguistiques (Numéro spécial), *Langue française*, 95, 80-98.

MCCUTCHEN, D., COVILL, A., HAYNE, S. H., & MILDES, K. (1994): "Individual differences in writing: Implications of translating fluency", *Journal of Educational Psychology*, 86, 256-266.

NEEDELS, M. C., & KNAPP, M. S. (1994): "Teaching writing to children who are undeserved", *Journal of Educational Psychology*, 86, 339-349.

RESNICK, L. (1990): "Literacy in school and out", *Daedalus*, 119(2), 169-185.

SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1986): "Research on written composition". In WITTROCK, M. C.(Ed), *Handbook of research on teaching* (pp. 778-803), New York, Macmillan Publishing Company.

SWELLER, J., & CHANDLER, P. (1994): "Why some material is difficult to learn", *Cognition and Instruction*, 12, 185-233.

BEST COPY AVAILABLE

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 64/1996, 129-143

Description and Assessment of Foreign Language Learning Proficiency in the Swiss Educational System

Brian NORTH

Abstract

Kompetenzskalen zur Beurteilung und Beschreibung des fremdsprachlichen Könnens beruhen in der Regel auf der subjektiven Erfahrung und dem Konsens ihrer Verfasser. Im Projekt "Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems" wurde eine solche Kompetenzskala auf empirischem Weg entwickelt. Der Artikel beschreibt und diskutiert die Methoden und die vorläufigen Ergebnisse des Projekts. Kurze transparente Beschreibungen für das, was Lernende auf verschiedenen Niveaus mit der Fremdsprache tun können, wurden in Workshops auf ihre Qualität hin überprüft und von Fremdsprachenlehrern für Englisch, Deutsch und Französisch zur Beurteilung von Lernenden verwendet. Für die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit in der Interaktion und für das Hörverstehen in Situationen der Einwegkommunikation konnte mit Hilfe einer Rasch-Analyse eine gemeinsame zehnstufige Skala abgeleitet werden, die eine Übersicht über die von Lernenden in verschiedenen Bildungsinstitutionen und Sprachregionen erreichten Niveaus ermöglicht. In der Schlussphase des Projekts wird die Nutzung der Kompetenzbeschreibungen und -skalen für die Selbstevaluation und für die Entwicklung eines vom Europarat geplanten Fremdsprachenportfolios geprüft.

1. Context

This paper summarises provisional results from the project *Evaluation et auto-évaluation de la compétence en langues étrangères aux points d'intersection du systeme d'enseignement suisse* (SCHNEIDER & RICHTERICH) which aims to create a "Swiss Framework" of levels defined with transparent descriptors of what learners are capable of doing at each level and to develop prototypes for a "Language Passport" or "Language Portfolio" to record achievement in relation to an internationally recognised framework of reference. The project is a follow up to the Council of Europe Intergovernmental Symposium "*Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: objectives, evaluation and certification*" (COUNCIL OF EUROPE 1992) and the scaled bank of descriptors of communicative language proficiency developed during the project has been used to define the levels and illustrate some of the categories proposed in draft 1 of the Council of Europe proposal for a Common European Framework of reference for language learning and teaching (COUNCIL OF EUROPE 1996).

The project bases itself on two models: (a) the descriptive model of language proficiency put forward in the Council of Europe Framework which is related by NORTH (1994) to existing models of competence and proficiency (e.g. CANALE & SWAIN 1980; VAN EK 1986; BACHMAN 1990); (b) the Rasch Item Response Theory measurement model (WRIGHT & STONE 1979; WOODS & BAKER 1985) in a scalar variant which takes account of assessor subjectivity (LINACRE 1989). The methodology adopted is a development of that proposed by NORTH (1993a) and the survey of English conducted to pilot the methodology in 1994 has been the subject of a PhD thesis (NORTH 1995).

In the implementation phase just beginning. teachers in the network created by the project are being invited to experiment with the descriptors in continuous assessment instruments for teacher and learner use: for example *checklists* (e.g. OSCARSON 1978) and *profile grids* (c.f. BRINDLEY 1989 for a review of formats).

2. Scaling Proficiency Descriptors

The creation of a transparent, coherent framework of defined levels and categories presupposes assigning descriptions of language proficiency to one level or another - that is *scaling* descriptors. Considering the extent of the literature on scaling and on behavioural scaling in particular (e.g. SMITH & KENDALL 1963; LANDY & FARR 1983; BORMAN 1986), it is in fact surprising how little use has been made of scaling theory or of empirical development in the production of language proficiency *scales*, virtually all of which appear to have been produced on the basis of intuition by a single author or small committee (c.f. NORTH 1993b for reviews). Yet subjectivity in assessment with reference to defined criteria occurs in two quite separate ways. Firstly and most obviously, raters vary widely in their severity (CASON & CASON 1984; LINACRE 1989) which is why assessment approaches involving two assessors are increasingly common. Secondly, however, the assignment of a descriptor to a level by the author(s) systematises subjective error on the part of the author(s) so that even if raters are trained to assess the same way (to reduce the difference in severity between them) the validity of the assessment is still questionable - and reliability will be hard to achieve as those descriptors which are poorly defined and/or incorrectly placed on the scale will undermine the assessors efforts. Whilst this approach may work in an in-house assessment approach for a specific context with a familiar population of learners and assessors, it has been criticised in relation to the development of national framework scales of language proficiency (e.g. SKEHAN 1984; FULCHER 1987, 1993 in relation to the British ELTS; BRINDLEY 1986, 1991 in relation to the Australian SECOND LANGUAGE PROFICIENCY RATINGS (ASLPR); BACHMAN & SAVIGNON 1986, LANTOLF & FRAWLEY 1985, 1988; SPOLSKY 1986, 1993 in relation to the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines). The problem is well known in the scaling literature and led THURSTONE (1928:547-8, cited in WRIGHT & MASTERS 1982:15) to propose that:

> «the scale values of the statements should not be affected by the opinions of the people who helped to construct it (the scale). This may turn out to be a severe test in practice, but the scaling method must stand such a test before it can be accepted as being more than a description of the people who construct the scale. At any rate, to the extent that the present method of scale construction is affected by the opinions of the readers who help sort out the original statements into a scale, to that extent the validity of the scale may be challenged.»

For the development of a scale which is intended to serve as a point of reference for different educational sectors, linguistic areas and target languages, these problems are particularly acute. No small group of "readers" would be sufficiently representative to arrive at generalisable scale values, no informants could provide information about the way in which descriptors perform when actually used to assess the learners in question. A Rasch analysis calibrates the items (here descriptors of proficiency) and the persons (here language learners) onto the same arithmetical scale and in addition offers the opportunity to identify those items or people who do not "fit" with the main construct being measured and exclude them if desired in order to increase the accuracy of the calibration of the difficulty values for those descriptors which are consistent and reliable and the calibration of the learner proficiency values from those teacher ratings which are consistent and credible. Those proficiency values can be adjusted to take account of the degree of severity/lenience of the assessor and the result obtained gives probably the nearest thing to objective measurement of subjective judgements which is currently technically feasible.

3. Project Phases

The overall structure of the project is given in the chart below:

Year 1	English	Spoken & Written Interaction Spoken Production (Monologue)	Teacher Assessment
Year 2	French German English	Spoken Interaction & Production Receptive Listening Reading	Teacher & Self Assessment

The focus in the pilot for English in Year 1 was on Spoken Interaction, including Comprehension in Interaction. Descriptors were also included for Spoken Production (extended monologue: describing, putting a case) and for Written Interaction (letters, notes, form-filling).

In Year 2, the survey was extended to French and German. Approximately a third of the 212 descriptors calibrated in Year 1 were reused in order to link the two surveys and descriptors were added for Reception: for Reading and for non-interactive Listening.

The project followed a broadly similar pattern of three phases each year: (a) the creation of a descriptor pool; (b) qualitative validation in workshops with teachers, and (c) quantitative validation of checklist assessment of learners.

3.1. Creating a Descriptor Pool

A comprehensive review of existing scales of language proficiency undertaken for the Council of Europe (NORTH 1993b) provided a starting point. Definitions from different scales were assigned to provisional levels and each definition was then split up into sentences, with each sentence being allocated to a provisional category. Where possible the categories were related to those emerging in the work of the Council of Europe Framework authoring group for (a) Communicative activities, (b) Strategies; (c) Aspects of communicative language proficiency. There were virtually no descriptors for Strategies so about 80 new descriptors were written and statements about qualitative aspects of writing which might equally apply to speaking were also amalgamated into the pool. With the elimination of straight repetition, negative formulation and norm-referenced statements now meaningless away from their co-text a pool of approximately 1,000 descriptors was developed in each of the two years. These were edited where necessary to create stand-alone, positively worded criterion statements.

3.2. Qualitative Validation: Workshops with Teachers

Having constructed a pool of likely descriptors, the next step was to find out which of them (a) described what they seemed to describe (b) were relevant to the kinds of learners concerned (c) covered the things teachers wanted to say and (d) were interpreted consistently with regard to approximate level. The confirmation of these points was the aim of a series of 32 workshops, which followed a similar pattern both years.

In the first technique, an adaptation of one used by POLLITT & MURRAY (1993), teachers were asked to discuss which of a pair of learners talking to each other on a video was better - and justify their choice. The aim was to elicit the metalanguage teachers used to talk about qualitative aspects of proficiency and check that these were included in the categories in the descriptor pool.

The second technique was a sorting task based on that used by SMITH & KENDALL (1963) in the development of arguably the first defined assessment scale with calibrated descriptors. Pairs of teachers were given a pile of 60-90 descriptors cut up into confetti-like strips of paper and asked to sort them into 3-4 labelled piles, which represented potential categories of description. The categories would be related - for example Fluency, Flexibility, Coherence (all Pragmatic Competence). At least two, generally four and up to ten pairs of teachers (either at the same or succeeding workshops) sorted each set of descriptors. Labels were written on envelopes into which the descriptors were to be put. An extra envelope marked "Unclear / Unhelpful" was also provided for descriptors for which the teachers couldn't decide the category, or found unclear, verbose or otherwise unhelpful. Teachers were also asked to tick those descriptors which they found particularly clear and useful, and (at some workshops) to identify which were relevant to their particular sector and which were suitable for self assessment. Results were recorded as codes which were used to identify clear, relevant, positive descriptors to include in the questionnaire survey.

A final technique checked the consistency with which descriptors were assigned to levels. In an adaptation of THURSTONE's (1928) sorting task at least two pairs of teachers at later workshops in both years were asked to put the surviving descriptors for a particular category into three piles, low - middle - high, and then, when feasible, into two subdivisions of each of the three broad level to give 6 bands. Again results were coded and descriptors which were not interpreted consistently were rejected from the descriptor pool. This technique was also used extensively in Year 2 to identify translation difficulties.

3.3. Quantitative Validation: Checklist Assessment of Learners

A selection of the surviving descriptors was then used to construct a series of questionnaires at different levels. In Year 1, seven questionnaires were used whereas in Year 2 the same range of level was covered with four - with a fifth very high level questionnaire which in the event did not yield enough data for a satisfactory analysis. Each questionnaire consisted of 50 descriptors grouped under appropriate headings, and each descriptor had a 0-4 rating scale which was defined on the cover page of the questionnaire as follows:

0 This describes a level which is definitely **beyond** his/her capabilities. Could **not** be expected to perform like this.

1 Could be expected to perform like this provided that circumstances are **favourable**.
Speaking: for example: if he/she has some time to think about what to say, or the interlocutor is tolerant and prepared to help out.
Listening: for example: if the reception is very clear and/or he/she has a chance to hear it twice and/or can ask occasionally what something means.
Reading: for example: if he/she has the time to reread and/or to consult reference sources and/or can ask for occasional help

2 Could be expected to perform like this without support in **normal** circumstances.

3 Could be expected to perform like this even in **difficult** circumstances.
Speaking: for example when in a surprising situation or when talking to a less co-operative interlocutor.
Listening: for example when there is an element of audial interference, and/or when speech is rapid and/or when he/she can only hear it once.
Reading: for example: when he/she has only time to read quickly and/or has little chance to study difficult sections.

4 This describes a performance which is **clearly below** his/her level. Could perform better than this.

On the pages with the descriptors, the above definitions appeared in short form, as below:

Please cross the appropriate number next to each item: X

0	1	2	3	4
Describes a level beyond his/her capabilities	Yes, in favourable circumstances	Yes, in normal circumstances	Yes, even in difficult circumstances	Clearly better than this

SPOKEN TASKS					
1. Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information.	0	1	2	3	4
2. Can ask for and provide everyday goods and services.	0	1	2	3	4
3. Can make simple purchases by stating what is wanted and asking the price.	0	1	2	3	4

QUALITIES OF SPOKEN PERFORMANCE					
40 Can make him/herself understood in short contributions, even though pauses, false starts and reformation are very evident.	0	1	2	3	4
41 Can communicate with memorised phrases, groups of a few words and single expressions and formulae.	0	1	2	3	4
42 Can use some simple structures correctly but still makes basic mistakes.	0	1	2	3	4

The methodology used in the analysis was an adaptation of classic item banking methodology in which a series of tests (here questionnaires) are linked by common items called "anchor items". In addition in Year 2, 70 of the 170 items employed "anchored" back to the 1994 English survey. Linking the questionnaires together in this way was sufficient to be able to relate the descriptors to each other to create a common scale, but in order to calibrate learners onto the scale with teacher ratings, it was necessary to link the teachers together in order to be able to take the variation in their strictness/leniency into account in assessing the learner proficiency (LINACRE 1989). This linking was achieved by asking participating teachers to rate performance on video recordings of learners in the questionnaire survey with 12 appropriate descriptors from the relevant questionnaire. Finally, in Year 2 a Self Assessment questionnaire of 20 descriptors was selected from the questionnaire at each level, with again anchoring through common items.

The adaptation of itembanking methodology to teacher ratings across the full range of proficiency through analysis of forms linked by anchor items was not without its problems. Space does not permit adequate discussion of them in this short paper, but there were two serious ones. Firstly, Rasch model analysis whilst very reliable within what WARM (1989:442) describes as "*rational bounds*" produces distorted values for scores at the two extremes. This problem was anticipated; no items were lost thanks to the pre-testing, but a fair number of learners were removed from the analysis for this reason. Secondly, many teachers showed unmistakable evidence of using the descriptors (i.e. criteria) provided to separate out their learners (if I gave her a "2" I'd better give him a "1") so that they grossly overestimated the range of level in the class. This had little or no effect on the calibration of the descriptors and hence creation of the scale but posed severe problems for determining proficiency values for the learners. A technique based on the standard deviation of the ranges of levels spanned by the ratings for each class was used to identify and correct for the extent to which teachers were norm-referencing in this way.

4. Results

The data analysis has three products (a) a scale of 10 defined levels; (b) a bank of classified descriptors covering a relatively large number of categories related to the Council of Europe Framework, and (c) a map of the achievement of Swiss foreign language learners for English, French and German relating proficiency achieved in different educational sectors to years of study.

4.1. A Common Scale

The descriptors are calibrated in rank order on an arithmetic scale. Levels are created by establishing "cut-off points" on the scale. Setting cut-offs is always a subjective decision. As JAEGER (1976:2; 1989:492) says "*no amount of data collection, data analysis and model building can replace the ultimate judgmental act of deciding which performances are meritorious or acceptable and which are unacceptable or inadequate*" or as WRIGHT & GROSSE (1993:316) put it : "*No measuring system can decide for us at what point "short" becomes "tall"*".

The decision to report 10 levels is, however, far from arbitrary. Firstly as POLLITT (1991:90) shows there is a relationship between the reliability of a set of data and the number of levels it will bear, secondly these cut-offs are set at almost exactly equal intervals on the measurement scale, and finally a comparative analysis of the calibration of the content elements which appear in descriptors (e.g. topics you can handle; degree of help required) and detailed consideration of the formulation of adjacent descriptors shows a remarkable degree of coherence inside these levels - and a *qualitative* change at these cut-off points.

The scale of 10 levels was produced in the 1994 analysis and one of the functions of the 1995 survey was to replicate the 1994 finding. To achieve this the 1995 data was analysed both with the 70 descriptors from 1994 anchored to the difficulty values established in 1994, and entirely separately. A few of these descriptors were shown to be unstable as was the case with the anchoring between questionnaire forms in both years. Instability in a couple of anchors is a relatively common occurrence in itembanking with test data; such items are removed from the analysis as they distort the result.

The Interaction, Listening and Reading items were analysed both together and separately and a large number of analyses were undertaken to look at variation in difficulty values across target languages and demographic variables like language region, educational sector and mother tongue and identify which descriptors kept the most stable values across contexts. Such very stable descriptors would be most suitable for use in the construction of an overall "global scale" for a "Language Passport".

A substantial degree of variation was discovered but there has not yet been time to ascertain its significance since (a) the different variables (e.g. mother tongue, language region) interact and what appears to be an effect of one variable can in fact be a disguised effect of another, and (b) the small sample of teachers involved for most variables on any one questionnaire means that the picture obtained in the majority of sub-analyses could be unrepresentative. Larger scale comparisons are therefore more effective - for example comparing difficulty values arrived at by analysing the ratings from people teaching their own mother tongue (approximately 30% of the total) in contrast to ratings from people teaching what for them is a foreign language. Here the only items to show statistically significant variation at the 5% level are all Listening or Reading items, that is to say that the (dominant) Speaking construct is totally stable. At the level identified as Threshold Level there is variation only in relation to one unsuccessful item about listening to announcements - later dropped. At a level above Threshold (upper intermediate) there is a slight tendency for native speaker teachers to rate listening items as more difficult than the non-native teachers. At advanced there is a similar effect, this time with reading items: native speaker and non-native speaker teachers appear to mean something slightly different by "understand" in relation to literature and other complex text.

As a result of all this investigation Reading was removed from the main analysis because of the suspicion that the Reading items were behaving differently. When created separately, the scale for Reading was significantly shorter than the scale for Listening & Speaking, which meant that the difficulty of the higher descriptors would have been underestimated had it been kept in the main analysis rather than analysed separately.

The main Listening & Speaking scale, however, appeared very stable. After removing 8 of the 70 descriptors anchoring to 1994 because they were showing significant instability, the values of the 108 Listening & Speaking items from 1995 when (a) analysed alone and (b) analysed with 62 items anchored to 1994 values correlated 0.992 (Pearson). This is a very high consistency between the two years when one considers that (a) 1994 values were based on 100 English teachers, whilst in 1995 only 50 of the 184 teachers taught English so the ratings dominating the 1995 construct were those of the French and German teachers, and (b) the questionnaire forms were completely different (4 in 1995 covering the ground of 7 in 1994).

4.2. A Classified Descriptor Bank

Not all of the categories originally included could be successfully calibrated. Sometimes this was due to a lack of what in the Rasch literature is referred to as "unidimensionality". This has a technical meaning related to the technical meaning of reliability as separability: is it possible to separate out items by their difficulty along the same dimension (a 45^{o} angle on a plot). Are the items strung out nicely along the 45^{o}? Or are some items pulling away to the sides because they do not really "fit" the main construct created by the data? Removal of such "outliers" clarifies the picture and increases the scale length and the reliability and the precision of the difficulty values for the items - in this case descriptors. Unlike classical test theory (CTT: reliability theory) item response theory (IRT: Rasch) does not say such outliers are bad items - but rather that they don't belong here and should perhaps be analysed separately to see if they build their own construct. Thus, as mentioned above, Reading did not appear to "fit" a construct dominated by the overlapping concepts of Speaking and Interaction and needed to be analysed separately. In addition, three groups of categories were actually lost:

1. Socio-cultural competence. It is not clear how much this problem was caused by the concept being separate from language proficiency (and hence not "fitting"), by rather vague descriptors identified as problematic in the workshops, or by inconsistent responses by the teachers.

2. Those descriptors relating to interlocutor factors (need for simplification; need to get repetition/clarification) which are implicitly negative concepts. These aspects worked better as provisos at the end of positive statements focusing on what the learner could do (e.g.: *Can understand what is said clearly, slowly and directly to him/her in simple everyday conversation; can be made to understand, if the speaker can take the trouble.*)

3. Those asking teachers to guess about activities (generally work-related) beyond their direct experience: Telephoning; Attending Formal Meetings. Giving Formal Presentations; Writing Reports & Essays; Formal Correspondence. This could be a problem of dimensionality (as with Reading and Socio-cultural competence) or it could be that teachers were just unable to give the information.

However, the categories for which descriptors were successfully validated and calibrated offer a relatively rich metalanguage to describe proficiency:

Communicative Activities		
Global Language Use: Overall Interaction		
Listening:		Overall Listening Comprehension
	Receptive:	Listening to Announcements & Instructions
		Listening as a Member of an Audience
		Listening to Radio & Audio Recordings
		Watching TV & Film
	Interactive:	Comprehension in Spoken Interaction
Reading:		*Not yet finalised*
Interaction: Transactional:		Service Encounters & Negotiations
		Information Exchange
		Interviewing & Being Interviewed
		Notes, Messages & Forms
Interaction: Interpersonal:		Conversation
		Discussion
		Personal Correspondence
Production (Spoken):		Description
(Sustained Monologue)		Putting a Case
Strategies		
Interaction Strategies:		Turntaking
		Cooperating
		Asking for Clarification
Production Strategies:		Planning
		Compensating
		Repairing & Monitoring
Aspects of Communicative Language Proficiency		
Pragmatic:		Fluency
(Language Use)		Flexibility
		Coherence
		Thematic Development
		Precision
Linguistic:	Range:	General Range
(Language	(Knowledge):	Vocabulary Range
Resources)	Accuracy :	Grammatical Accuracy
	(Control)	Vocabulary Control
		Pronunciation

4.3. A Map of Learner Achievement

Because learners and descriptors are calibrated onto the same scale and this scale remained the same each year (since the scales for 1994 and 1995 correlate 0.992) it is possible to relate learner achievement to the set of 10 levels identi-

BEST COPY AVAILABLE

fied. There are complications caused by the marked tendency to exaggerate the range of level in a class, but the mean and standard deviation of these ranges was again virtually identical in both the two years, so the corrective action taken was at least consistent. Consideration of the results is not yet complete - there is a degree of examination information which needs to be related to the survey data - but the picture which emerges for English in both years is remarkably coherent with progress clearly related to years of exposure for all sectors. For French the picture appears slightly less clear, with a suggestion that in Gymnasium, although the mean achievement increases with each year, a substantial minority appears to make little or no progress with increased years of study. This same pattern appears even more clearly for German in relation to the adult and lower secondary as well as gymnasium sectors. These findings are, however, still provisional. A certain number of technical problems caused by response effects, data collection design and known weaknesses of the analysis method - all in relation to the measurment of high scoring and low scoring subjects - means that results for the class averages will have a considerably higher reliability than the picture of the full range of achievement for each class discussed above.

The provisional results for self assessment are disappointing. Because the rating scale given to learners was restricted to the first four points (0-3) the self assessment data had to be analysed separately and the teacher assessment and self assessment scales equated through percentiles, which may have complicated matters. Secondly, the removal of the Reading items and items dropped as misfitting or unstable during the course of the analysis reduced the original 20 self assessment items per questionnaire to 11 or 12, - leading to high standard errors equivalent to at least half a level on the 10 level scale. Nevertheless, the correlation for the 208 learners whose teacher and self ratings could be compared was only 0.386 (Pearson) on scores on the common arithmetic scale or 0.392 (Spearman) and 0.413 (Pearson) on the 10 identified levels. Such a level of correlation does not compare that favourably with correlations between self assessment and test scores or teacher assessments of around 0.5-0.7 reported in the literature (see e.g. OSCARSON 1984 for a review). Again, this result is provisional, and does not at the end of the day say who was right! The tendency to exaggerated teacher norm-referencing and technical difficulties in the calibration of the learners has already been referred to, and the results are currently in the process of being compared to examination data, which may contribute to a reinterpretation of the respective assessments.

5. Current Developments

However, this result may well influence the formats adopted for the Language Portfolio. Initial prototypes are currently (May 1996) being circulated to the teacher network for their reactions and include scale, grid and checklist formats. That transparent, coherent descriptors can - in an appropriate format - achieve respectable correlation to teacher ratings moderated for subjectivity is suggested by the results of a Eurocentres study for BIGA relating to 108 long-term unemployed young people sent on Eurocentres courses in 1993. Before the course, these learners were asked to rate themselves on the Eurocentres global scale (which has a short two to three sentence paragraph per level) and their ratings correlated 0.74 (0.78 for English alone) to placement on the Eurocentres scale averaged from an interview and a test from an item bank.

There is an argument that the process of diagnosis and profiling in relation to categories with more specific checklists (*diagnosis-oriented)* should be separated from proficiency assessment in relation to simple, straightforward rating instruments (*assessor-oriented)* (See e.g. HULSTJIN 1985:280; MATTHEWS 1990; POLLITT & MURRAY 1993). This distinction is a principle in the design of the Portfolio: simpler, more holistic and very stable descriptors in the "Passport" for proficiency assessment and recording of qualifications; more detailed information in a "Map" for orienting and recording learning.

The research project has focused on individual descriptors because the aim was to calibrate those descriptors as objectively as possible as stand-alone criterion statements, since it is a criticism of many scales of language proficiency that descriptors have meaning only relative to their textual context - the wording of descriptors above and below them, other statements in the same paragraph - rather than functioning as criterion statements in their own right. One must be careful to avoid confusing means and ends. An appropriate format for data collection is not necessarily an appropriate or valid format for exploitation of the results in assessment instruments. Nor has the validity of the scale produced yet been established when *used* as a scale. It is to these questions of format, exploitation and adaptation, a postieri validation and implementation to which the project in the third and final phase is now turning.

References

BACHMAN, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, OUP.

BACHMAN, L. AND SAVIGNON S.J. (1986): "The Evaluation of Communicative Language Proficiency: A Critique of the ACTFL Oral Interview". *Modern Language Journal*; 70/4:380-90 Win 1986.

BORMAN, W.C. (1986): "Behaviour-based Rating Scales". In BERK, R. (ed) *Performance Assessment: Methods and Applications*, Baltimore MD. The Johns Hopkins University Press.

BRINDLEY, G. (1986): *The Assessment of Second Language Proficiency: Issues and Approaches*, Adelaide. National Curriculum Resource Centre.

BRINDLEY, G. (1989): *Assessing Achievement in the Learner Centred Curriculum*, NCELTR Macquarie University Sydney.

BRINDLEY, G. (1991): "Defining Language Ability: The Criteria for Criteria". In ANIVAN, S. (ed) *Current Developments in Language Testing*, Singapore, Regional Language Centre.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1/1.1-47.

CASON, G.J.& CASON, C.J. (1984): "A Deterministist Theory of Clinical Performance Rating". *Evaluation and the Health Professions*, 7. 221-247.

COUNCIL OF EUROPE (1992): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, assessment and certification*, Strasbourg, Council of Europe; the proceedings of the Intergovernmental Symposium held at Rüschlikon November 1991 (ed North, B.).

COUNCIL OF EUROPE (1996): A *Common European Framework for Language Learning and Teaching: Draft 1 of a Framework Proposal*, CC-LANG (95) rev III, Strasbourg, Council of Europe.

FULCHER, G. (1987): "Tests of Oral Performance: the need for data-based criteria". *ELT Journal* 41/4 287-291.

FULCHER, G. (1993): *The Construction and Validation of Rating Scales for Oral Tests in English as a Foreign Language*, PhD thesis, University of Lancaster.

HULSTIJN, J.H. (1985): "Testing Second Language Proficiency with Direct Procedures. A response to Ingram". In HYLTENSSTAM, K. and PIENEMANN, M. (eds), *Modelling and Assessing Second Language Development*, Multilingual Matters.

JAEGER, R.M. (1976): "Measurement Consequences of Selected Standard Setting Models". *Florida Journal of Educational Research*, cited in JAEGER 1989: 492.

JAEGER, R.M. (1989): "Certification of Student Competenc"e. In LINN R.L. (ed) *Educational Measurement*, 3rd edition American Council on Education/Macmillan, New York.

LANDY, F.J. & FARR, J. (1983): *The Measurement of Work Performance*, San Diego, CA. Academic Press.

LANTOLF, J. AND FRAWLEY, W. (1985): "Oral Proficiency Testing: A Critical Analysis". *Modern Language Journal* 70: 337-345.

LANTOLF, J. AND FRAWLEY, W. (1988): "Proficiency, Understanding the Construct". *Studies in Second Language Acquisition* 10/2: 181-196.

LINACRE, J.J. (1989): *Multi-faceted Measurement*, Chicago, MESA Press.

MATTHEWS, M. (1990): "The Measurement of Productive Skills. Doubts Concerning the Assessment Criteria of Certain Public Examinations". *ELT Journal* 44/2: 117-120.

NORTH, B. (1993a): *The Development of Descriptors on Scales of Proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*, NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C., April 1993 .

NORTH, B. (1993b): *Scales of Language Proficiency, A Survey of Some Existing Systems*, Strasbourg, Council of Europe.

NORTH, B. (1994): *Perspectives on Language Proficiency and Aspects of Competence: A Reference Paper discussing issues in defining categories and levels*, Council of Europe CC-LANG (94) 20.

NORTH, B. (1995): *The Development of a Common Framework Scale of Descriptors of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement*, Unpublished PhD thesis, Thames Valley University.

OSCARSON, M. (1978/9): *Approaches to Self Assessment in Foreign Language Learning*: Strasbourg, Council of Europe 1978; Oxford, Pergamon 1979.

OSCARSON, M. (1984): *Self Assessment of Foreign Language Skills: a survey of research and development work*, Strasbourg, Council of Europe.

POLLITT, A. (1991): "Response to Alderson, Bands and Scores". In ALDERSON J.C & NORTH B. (eds), *Language Testing in the 1990s*. Modern English Publications/British Council, Macmillan: 87-94.

POLLITT, A. AND MURRAY, N.L. (1993): What Raters Really Pay Attention to. Paper presented at the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2-4 August 1993.

SKEHAN, P. (1984): "Issues in the Testing of English for Specific Purposes". *Language Testing* 1(2), 202-220.

SMITH, P.C AND KENDALL, J.M. (1963): "Retranslation of Expectations: An Approach to the Construction of Unambiguous Anchors for Rating Scales". *Journal of Applied Psychology*, Vol 47/2.

SPOLSKY, B. (1986): "A Multiple Choice for Language Testers". *Language Testing* 3/2: 147-158.

SPOLSKY, B. (1993): "Testing and Examinations in a National Foreign Language Policy". In SAJAVAARA, K., TAKALA, S., LAMBERT, D. and MORFIT, C. (eds) *National Foreign Language Policies: Practices and Prospects*. Institute for Education Research, University of Jyvaskyla: 194-214.

THURSTONE, L.L. (1928): "Attitudes Can be Measured". *American Journal of Sociology*, 33 529-554; cited in WRIGHT, B.D. & MASTERS, G. (1982) *Rating Scale Analysis: Rasch Measurement*, Chicago, Mesa Press: 10-15.

VAN EK, J.A. (1986): *Objectives for Foreign Language Teaching, Volume I: Scope*, Council of Europe.

WARM, T.A. (1989): "Weighted Likelihood Estimation of Ability in Item Response Theory", *Psychometrika* 54:3, Sep 1989: 427-450.

WOODS, A. AND BAKER, R. (1985): "Item Response Theory". *Language Testing* 2.

WRIGHT, B.D. & GROSSE, M. (1993): "How to Set Standard"s, *Rasch Measurement*, Transactions of the Rasch Measurement Special Interest Group of the American Educational Research Association, 7/3 Autumn 1993: 315-6.

WRIGHT, B. D.& STONE, M.H. (1979): *Best Test Design*, Chicago, Mesa Press.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 64/1996, 145-165

A propos des méthodes communicatives: la transposition didactique en FLS

Itziar PLAZAOLA GIGER

Abstract

This contribution will comment on the french as a second language part of the research on the processes of didactic transposition in swiss language manuals. Our analyse was centred on the "speech act" listings and the corresponding linguistic structures. We observe very heterogeneous listings from "acts" (as defined by theory) to simple reformulations of sentences.

The linguistic structures presented in these manuals belong to a sub-group of speech expressions.

Nevertheless, the negatif conclusions of the classical works about didactic transposition will be discussed in order to support the option which considers the scool manual as an heteroclite document. Such a document needs to create coherence and has to explain relations between objectifs, theoretical concepts, the place to retain for metalinguistic reflection, the type of texts selected, the exercises and testing modes.

1. Les méthodes communicatives en L2

Les principes généraux des méthodes communicatives

Depuis les années 70, les courants dits "communicatifs" (fonctionnels ou notionnels) exercent une grande influence dans le domaine de la didactique des langues secondes. Et ces courants se caractérisent surtout par les choix opérés en ce qui concerne la matière à enseigner d'une part, les processus d'enseignement/apprentissage d'autre part.

S'agissant de **la matière à enseigner** la position des promoteurs de ces courants peut être résumée par la volonté de fonder leur démarche sur une "linguistique de la parole", alors que les méthodes antérieures (en particulier les méthodes structurales) étaient fondées sur une "linguistique de la langue". Dans ce cadre, ils affirment notamment que pour apprendre une langue, il ne suffit pas de comprendre et de construire des phrases correctes, mais qu'il est nécessaire surtout de pouvoir les utiliser de manière appropriée, pour accomplir une intention communicative déterminée (WIDDOWSON, 1981; HEDDESHEIMER & LAGARDE, 1978; publications du Conseil de l'Europe).

S'agissant des **processus d'enseignement/apprentissage**, ce courant préconise une centration sur l'apprenant, par opposition aux approches antérieures plus nettement centrées sur les méthodes d'enseignement. Cette centration nouvelle est issue d'un mouvement politique et didactique promu par le Conseil de l'Europe, et visant, au travers de l'amélioration des démarches d'enseignement des langues, à favoriser l'intégration européenne et la mobilité des populations.

Dans ce contexte, a notamment été étudiée la possibilité d'application d'un système unifié d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Cette orientation s'est traduite également par la volonté de partir des besoins langagiers de l'apprenant pour définir et planifier les contenus d'enseignement (approche fonctionnelle). Elle impliquait enfin que l'on attende de l'apprenant un engagement actif dans son propre processus d'apprentissage. Ce dernier aspect a été encore accentué dans une étape ultérieure de l'évolution de ces courants (cf. plus loin), par une insistance sur la nécessaire "autonomie" de l'apprenant.

Plusieurs auteurs ont abordé le problème de la définiton des besoins des apprenants (RICHTERICH, 1973, SAVARD, 1977, HEDDESHEIMER, LAGARDE, JUPP & HODLIN 1978) et en particulier de leurs besoins langagiers, et ces travaux ont donné lieu à de nouvelles méthodes d'enseignement, pour les adultes aussi bien que pour les apprenants plus jeunes.

Les critiques adressées aux méthodes communicatives

Les critiques émises vis-à-vis de ces travaux et de ces méthodes ne concernent pas les principes généraux (la compétence de communication comme objectif et l'importance de l'apprenant), mais soulignent diverses difficultés méthodologiques qui sont apparues dans les manuels ainsi que dans les pratiques mêmes d'enseignement. Certains ont cependant dénoncé la prétendue originalité des principes de ces courants, en arguant que la compétence communicative était de fait déjà présente dans les objectifs des méthodologies anterieures (BESSE, 1980).

Les difficultés apparues en ce qui concerne **la matière à enseigner** ont trait tout d'abord à la transposition didactique des concepts méthodologiques (fonctions, actes de parole, compétence communicative, etc). Tels qu'ils apparaissent dans les textes pédagogiques, ces concepts auraient fait l'objet d'une "naturalisation" (BESSE, 1980, HALTÉ, 1992). D'autres auteurs soulignent aussi la difficulté de transférer la compétence communicative mise en place en classe, aux situations de communication hors de la classe. Mais ces deux critiques paraissent généralisable à toute démarche didactique, tout au moins quand celle-ci se déroule dans le cadre scolaire.

S'est aussi posée la question de savoir si on réussit véritablement, avec ces méthodes, à enseigner la compétence communicative étrangère; si en d'autres termes on n'est pas en train de l'exiger comme pré-requis pour que l'apprenant puisse réaliser les activités proposées. Si c'était le cas, on fairait appel en réalité aux compétences acquises par l'apprenant en langue maternelle, avec le risque de ne pas favoriser la distanciation permettant de mettre en contraste, quand contraste il y a, les pratiques en langue maternelle et les pratiques en langue étrangère (BESSE, 1980).

S'agissant de l'exploitation des "actes de parole", COSTE (1976) soulignait la complexité des rapports entre actes et énoncés, qui pose à la fois un problème théorique majeur (problème ayant provoqué d'importants débats chez les pragmaticiens), et un réel problème pour l'enseignement. En ce domaine, les propositions du *Niveau-seuil*, qui sont essentiellement taxinomiques, restent insatisfaisantes. Un modèle dynamique serait nécessaire pour rendre compte de la façon dont s'articulent et fonctionnent ensemble, dans l'énonciation et dans la construction du discours, les divers constituants d'un énoncé.

> «...l'essentiel des propositions formulées se situe au niveau des actes de parole ou (pour la section Notions) de macro-situations de communication propres à tel ou tel domaine d'expérience; les événements de parole (conversations, échanges écrits, émissions radiophoniques...) ne font pas, eux, l'objet de commentaires spécifiques (dans Un niveau-seuil) qui pourraient éclairer l'utilisateur sur leurs types d'organisations, de déroulement, de fonctionnement social» (COSTE, 1976 p. 30).

L'absence de concepts issus des grammaires de textes, de la rhétorique des genres, de la praxéologie des événements de communication, etc., constitue, selon l'auteur, la difficulté principale pour progresser dans cette direction.

En ce qui concerne enfin les matériaux pédagogiques mis en place, certains ont dénoncé la présentation de la langue enseignée; alors que l'on prétend baser cette dernière sur la fonction communicative, la progression proposée est fondée sur des critères phonétiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux (RICHTERICH, 1976).

Les difficultés relatives à la centration sur les **besoins langagiers des apprenants** sont de deux ordres.

La critique principale est que les besoins de l'apprenant (forcément individuels et complexes) ont été identifiés ou confondus avec les besoins fixés par l'institution à l'égard de ces mêmes apprenants (ces derniers étant conçus uniquement comme membres d'un certain groupe professionnel). Dans ce contexte, on n'évoquait les besoins des apprenants que dans la mesure où une partie des objectifs personnels de ces apprenants coïncidaient avec ceux de l'institution; il ne s'agissait donc que de besoins socio-professionnels (GERMAIN, 1980).

Certains ont également souligné le danger d'une définition des objectifs d'apprentissage qui découlerait exclusivement de l'analyse des besoins (PORCHER, 1977).

Les méthodes communicatives récentes

Vingt ans plus tard, en prolongement des travaux qui avaient donné lieu aux divers "niveaux-seuil", le Conseil de l'Europe a décidé qu'il fallait:

> «étudier la possibilité d'établir un document qui puisse rassembler les idées didactiques qui sous-tendent la production de matériels, qui traite des problèmes les plus usuels posés par la pratique dans la salle de classe 'communicative' et qui fournisse des exemples de l'assemblage de différentes sortes de matériels d'enseignement d'origines différentes».

Cette tâche a été confié à Joe SHEILS (1991), qui s'est basé sur un corpus très large de documents pédagogiques européens. Dans ce travail, l'auteur caractérise les approches communicatives à travers les axes suivants:

- la promotion de l'autonomie de l'apprenant face à son apprentissage;
- la nécessité, pour l'enseignant, d'être tolérant à l'égard des idées exprimées par les élèves, étant donné l'importance que l'on accorde dans cette perspective à l'expression de l'apprenant (Dans le même ordre d'idée, on souligne également l'importance du développement de la confiance en soi dans la pratique de la langue-cible);.
- la nécessité, pour l'apprenant, d'une prise de responsabilité vis-à-vis de son apprentissage, et d'une coopération avec ses divers partenaires (les autres apprenants et l'enseignant).

Quand aux critères exigés du matériel pédagogique pour qu'il puisse contribuer à un travail adéquat, on signalera:

- l'intérêt qu'il peut susciter chez les apprenants;
- le degré de proximité avec l'expérience et les connaissances de ceux-ci;
- le choix d'un objectif essentiellement communicatif, favorisant la coopération entre les apprenants;
- le réalisme des objectifs fixés;
- la présence de matériaux permettant l'auto-évaluation, etc.

Auto-apprentissage, interaction, authenticité, expression, constituent ainsi les notions-clés de ces approches communicatives récentes. Une grande importance est accordée à tout ce qui a trait aux conditions dans lesquelles sont mis les partenaires (apprenants-enseignants); ces conditions doivent favoriser la communication et elles sont conçues notamment en termes de "bien-être" de l'apprenant dans la situation d'apprentissage: assurance, sentiment de sécurité face à la tâche, stabilité du cadre, stimulations, désir de s'exprimer etc.

Quand on aborde plus précisement la question du développement des aptitudes de compréhension et du travail sur des textes écrits et oraux, les facteurs qui entrent en jeu dans la compréhension sont, selon ces manuels: la connaissance qu'a l'apprenant du monde, sa connaissance du sujet traité, sa connaissance de la grammaire et du vocabulaire de la langue-cible.

On relèvera que ces propositions se caractérisent par l'absence de considérations concernant le cadre théorique de référence, et notamment le paradigme de notions utilisé pour traiter des situations de communication, par l'absence d'argumentation relative aux types d'échange et aux genres de textes privilégiés par ces méthodes, enfin par une non-explicitation du rôle de la réflexion métalinguistique, ainsi que des modes d'articulation avec la grammaire de phrase.

2. Les manuels de FL2 en usage en Suisse alémanique

La recherche que nous avons entreprise en ce domaine tente d'identifier les processus de transposition didactique ayant donné lieu aux objets d'enseignement tels qu'ils sont repérables dans les manuels. Elle vise plus précisement à idenfier les liens existant entre les notions proposées dans les manuels et ces mêmes notions telles qu'elles apparaissent dans leur cadre théorique. L'objectif à long terme de ce type de recherche est d'élaborer des critères qui permettraient une utilisation efficace (du point de vue didactique) des notions théoriques dans le cadre des manuels d'enseignement des langues.

L'orientation générale des manuels

Les méthodes en usage dans l'enseignement du français langue seconde des degrés secondaires obligatoires de Suisse alémanique s'inscrivent clairement dans les courants communicatifs.

Parmi ces différents manuels, nous avons analysé trois séries:

- la série ON Y VA!, élaborée par le canton de Zurich (et les cantons du Nord-ouest) il y a maintenant une vingtaine d'années, et qui a fait office de pionnière;
- la série BONNE CHANCE!, réalisée à Berne (pour la Suisse centrale), et qui paraît être la plus répandue actuellement (cette méthode a été aussi retenue notamment par le Valais);

- La série la plus récente est celle préparée par le canton d'Argovie; des trois parcours possibles pour le secondaire dans ce canton, nous avons choisi le plus exigeant, à savoir celui proposé dans la méthode PORTES OUVERTES.

En ce qui concerne le manuel ON Y VA!, les auteurs prennent position dans le débat concernant la priorité à accorder ou non à l'oral, en proposant de privilégier chez les élèves "l'expression libre et adéquate" au dépens de la correction grammaticale. Par ailleurs, ces auteurs se déclarent favorables à une inscription de la grammaire dans les situations concrètes d'utilisation. Mais ils avouent sacrifier l'apparente clarté des paradigmes traditionnels au profit de l'agilité de l'utilisation d'un langage syntaxiquement correct.

Dans leur introduction générale, les auteurs de BONNE CHANCE présentent les principes didactiques qui ont orienté leur travail. Ils considèrent tout d'abord que **l'apprentissage d'une langue se développe à deux niveaux** reliés entre eux. Un premier niveau, non réfléchi, qui serait orienté vers le contenu, et un deuxième niveau, réfléchi, orienté vers les formes linguistiques ou les expressions. Pour obéir à ce fonctionnement, les étapes du manuel proposent notamment une écoute des textes en deux temps. Par ailleurs les auteurs défendent l'idée d'un apprentissage par assimilation et communication en classe. C'est une des idées maîtresses de ce manuel qui insiste sur l'importance du quotidien de l'élève ainsi que sur celle de la mise en scène didactique comme situation d'apprentissage. Sont utilisés comme matériaux de travail notamment les dialogues fonctionnels qui ont lieu dans le déroulement d'une leçon (par exemple le contrôle de présence des élèves).

Le manuel fournit des modèles de dialogue pour ces situations de classe. Quant à l'importance de la grammaire, les auteurs déclarent s'intéresser à l'ensemble de règles propres à toute langue et que chaque locuteur utilise dans sa langue maternelle sans en avoir conscience. Apprendre une langue seconde consiste en l'appropriation de cette grammaire-là. Les élèves ont besoin, selon les auteurs, et d'un enseignement orienté vers la communication et d'un enseignement de références grammaticales fiables. En ce qui concerne enfin les sortes de textes, le dialogue est nettement dominant. Les dialogues proposés dans le manuel sont des modèles à imiter. Ils sont censés être appris et reproduits par les élèves, par la lecture mais aussi par des jeux de rôles. Les activités de lecture et d'écriture sont développées parallèlement à celles ayant trait à la langue orale mais elles lui sont toujours subordonnées.

Pour la série PORTES OUVERTES, les auteurs défendent l'idée que l'**efficacité communicative** constitue l'objectif principal de l'enseignement d'une langue seconde. Se référant aux débats internationaux en matière de didactique, ils privilégient un enseignement centré sur les compétences orales, en ajoutant que l'écrit ne sera pas négligé. Les élèves, à la fin de la scolarité obligatoire, devraient être capables de "se débrouiller" sur le plan linguistique dans des situations quotidiennes, ainsi que d'exprimer leurs besoins les plus importants. Par ailleurs, ils devraient pouvoir participer à la vie culturelle d'une région francophone. A côté de ces capacités communicatives, la méthode construit pas à pas des **connaissances grammaticales** et fournit aussi des informations géographiques sur le monde francophone.

On notera que lorsqu'ils abordent des questions didactiques "sensibles" dans le monde de l'enseignement des langues, comme celle de la priorité de l'oral sur l'écrit, ou celle de la place à accorder à la réflexion métalinguistique, les auteurs effectuent des déclarations qui tiennent de la "pirouette" argumentative. On les perçoit comme souhaitant défendre des thèses, tout en essayant d'éviter des prises de position trop claires.

Quand il s'agit de fixer les objectifs, les auteurs s'inscrivent dans une démarche de type communicatif, fonctionnel, d'où l'intérêt porté sur les échanges quotidiens dans le cadre de la classe, qui sont érigés au rang d'objectifs d'enseignement. Communiquer dans la langue-cible, arriver à se débrouiller dans les échanges avec les autochtones, s'approprier les moyens pour avoir accès aux manifestation culturelles dans la langue-cible constituent des buts déclarés dans ces manuels.

Mais quand il s'agit de la place à accorder au travail de structuration, de réflexion et d'analyse des produits langagiers, les déclarations restent vagues voire contradictoires. En tout état de cause, pour ces auteurs, si un travail sur les savoirs concernant les productions langagières devait se faire, il ne concernerait que la grammaire de phrase.

Les buts de la recherche

S'inscrivant dans le cadre du PNR 33, notre recherche a porté sur les processus de **transposition didactique** à l'œuvre dans les manuels cités. Il s'agissait d'identifier les emprunts aux théories linguistiques de référence pour analyser les transformations auxquelles les notions théoriques avaient été soummises pour devenir des objets d'enseignement.

Le champ plus spécifique d'observation de ces processus de transposition est celui des mécanismes de "**prise en charge énonciative**", c'est-à-dire l'ensemble de mécanismes opératoires et linguistiques permettant de profiler les positions de l'énonciateur dans son texte. Pour nous, au départ, cette étude impliquait tout naturellement un examen des apports théoriques des courants de linguistique énonciative, dans le cadre desquels la notion même de prise en charge a surgi, à côté de notions comme polyphonie, voix énonciative, responsabilité du scripteur etc. Toutes ces notions concernent à divers titres la description de la présence de l'énonciateur (voire des diverses instances énonciatives) dans le texte, les traces linguistiques qui permettent de repérer les "voix", ainsi que les diverses stratégies discursives permettant à l'énonciateur de prendre de la distance vis-à-vis de certains des propos présents dans son discours.

Pour le volet FLM de cette recherche[1], l'analyse des processus de transposition didactique concernant les instances énonciatives a pu être menée comme prévu, étant donné que les manuels présentent parmi les objets d'enseignement des notions énonciatives: auteur, narrateur, énonciateur social, émetteur, modalisation, etc ...

En ce qui concerne le corpus constitué de manuels d'enseignement du français langue seconde, la référence identifiable à une théorie linguistique, mis à part la grammaire de phrase, est la théorie des **Actes de langage** et non pas les propositions des courants énonciatifs et de la narratologie. Deux des séries de manuels de notre corpus présentent en effet des références explicites aux actes de langage, appelés parfois aussi "intentions de discours".

La difficulté méthodologique provenant de la non-coïncidence entre les référents théoriques de nos manuels et ceux du cadre adopté pour notre recherche nous a fait opter en un premier temps pour la solution suivante: nous avons analysé dans les listes de structures linguistiques proposées comme objectifs de chaque leçon (en correspondance avec les actes de langage retenus), celles qui concernent les mécanismes de prise en charge énonciative. Cette première analyse nous à conduit à modifier notre cadre théorique préalable, et en particulier la grille d'analyse que nous avions préparée pour relever les unités linguistiques en jeu dans les mécanismes de prise en charge. Les notions et mécanismes évoqués dans le corpus FLS sont en effet différents de ceux que nous avions prévus. Et ceci semble être une conséquence du choix fait par ces manuels en faveur des genres de textes oraux et en particulier des textes de type conversationnel, alors que les procédures de prise en charge énonciative ont été analysées surtout dans des genres monologiques écrits: narratifs, expositifs, argumentatifs notamment.

---

[1] Le projet de recherche dirigée par J.P. BRONCKART comprend trois volets, le français langue maternelle dans les manuels romands (réalisé par M. C. ROSAT), le volet allemand langue seconde dans les manuels en usage en Suisse romande (M. MARSCHALL). Seul les donnés concernant le volet sur le français langue seconde en Suisse alémanique font l'objet de cette présentation.

D'un point de vue théorique, se pose la question de savoir ce que deviennent les phénomènes de prise en charge proprement dits dans le cadre théorique des actes de langage (ci-après AdL)? Est-ce que la mise en évidence des actes illocutionnaires permet de rendre compte des divers types de rapports que l'énonciateur peut entretenir avec les propos de son texte? Dans sa première version (AUSTIN, 1970), la théorie des actes de langage vise à examiner tout ce qui se passe lorsqu'on produit une énonciation quelconque. Austin tente d'isoler dans l'acte d'énonciation lui-même, l'élément spécifique qui lui permet d'être un acte, de constituer un faire. Quand il définit la valeur d'illocution, il note la nécessité d'un concours de circonstances sans lesquelles l'énonciation performative ne se produit pas, ou bien est accomplie de mauvaise foi, ou encore n'apparaît pas dans toute sa plénitude. Ce qui n'est pas pris en compte ici, c'est la possibilité qu'aurait l'énonciateur de ne pas assumer la valeur illocutionnaire de l'énonciation, ou d'attribuer cette responsabilité à des tiers. En ce sens, la théorie des AdL ne s'est pas penchée sur les phénomènes que nous étudions sous la notion de prise en charge énonciative. Il est vrai que des interprétations et des développements postérieurs de la théorie, en particulier chez des auteurs comme DUCROT (1984), ont mis en évidence que le responsable de l'acte illocutoire ne s'identifie pas nécessairement avec le locuteur, ouvrant ainsi la voie à l'analyse des phénomènes polyphoniques, mais ce ne sont pas ces travaux plus récents qui ont inspiré nos manuels. Dans la réorientation de notre l'analyse, nous avons été amenés à étudier de manière exhaustive les actes de langage ou "intentions de discours", avec les structures linguistiques correspondantes, en tant que résultats de la transposition didactique.

3. La transposition didactique de la notion d'acte de langage

Comme nous l'avons signalé les manuels BONNE CHANCE! et PORTES OUVERTES présentent dans le Livre du maître et au début de chaque étape ou leçon, des tableaux contenant respectivement des *actes de langage* pour le premier, des *intentions de discours* pour le deuxième, mis en correspondance avec des *structures linguistiques* censées réaliser ces actes. Ces tableaux sont accompagnés quelquefois d'autres rubriques, comme le "contenu grammatical", les titres des exercices proposés etc., tendant à donner une vue d'ensemble des objectifs et contenus de chaque étape.

La présentation diffère dans le cas du manuel ON Y VA!, où c'est la rubrique *Comprendre et se faire comprendre* qui fournit pour quelques leçons uniquement des expressions servant à l'interaction en classe avec le maître et entre les élèves:

Ça ne va pas? (OYV, 3)

On ne voit pas bien. Je ne vois rien. Déplace-toi! Déplacez-vous monsieur! etc.

Ces rubriques ont un caractère plus ponctuel. Se présentant comme des contenus additionnels, ils ne servent pas à focaliser les contenus des leçons, et constituent plutôt des modèles à proposer aux élèves pour ces situations concrètes. C'est pourquoi elles ne seront pas retenues dans nos exemples.

Il faut signaler tout d'abord qu'à aucun moment les manuels ne définissent l'*acte* ou l'*intention*, ne font référence explicite à l'emprunt réalisé, ni aux raisons de cet emprunt, n'expliquent le rapport établi entre les deux colonnes de ces tableaux. Prenons quelques exemples:

Intentions de discours	**Structures linguistiques**
Faire un vœux (PO, 26)	Si seulement j'étais belle!
Faire de propositions (PO, 26)	Si on allait...
Dire que qc. nous fait déprimer (PO, 25)	Ça me déprime, ça me rend triste
Refuser (PO, 30)	Pas toujours moi!, Sûrement pas!, Et puis encore quoi?
Réagir au réfus (PO, 30)	Quel(le) paresseux(se)! Quel culot! Je trouve scandaleux
Dire qu'on trouve affreuse la misère (PO, 25)	Quel malheur! Quelle misère!
Dire qu'on va atttirer l'attention de qn. (PO, 26)	Tu vas faire fureur
Exprimer une condition irréelle (PO, 26)	Si tu n'existais pas...

Actes de langage	Structures linguistiques
Saluer qqn. (BC, 1)	Bonjour, salut!
Donner des ordres...(BC, 9)	Viens ici, s'il te plaît/ venez ici
Compter, Compter de l'argent, Calculer (BC, 17)	25 et 7 font 32/100 moins 58 font 42
Déterminer une action d'après le bruit qu'elle produit (BC, 14)	Qu'est-ce qu'il/elle fait? (BC, 14)
Dire si on s'intéresse à qc (BC, 26)	Ça (cela) m'intéresse/ m'intéresse pas
Préciser les circonstances accompagnant un récit (BC, 33)	Imparfait

Les exemples retenus permettent de montrer les caractéristiques des objets que les manuels présentent sous la rubrique *actes de langage* ou *intentions de discours.* Plusieurs remarques s'imposent. On trouve dans ces listes des objets linguistiques à statut très hétérogène. Certains constituent en effet, des actes de langage dans le sens que la théorie a donné à cette notion, *faire un vœux, faire de propositions., saluer qqn, donner des ordres* . Dans d'autres cas, sous "actes" on retrouve des formulations avec un verbe du "dire". Ces formules posent problème dans la mesure où ces verbes permettent de reformuler les énoncés sans pour autant en faire des *actes* , mais uniquement des paraphrase d'énoncés. Il s'agit d'un effet de reprise et non pas de repérage d'actes illocutionnairess. Ex.: *Dire que qc. nous fait déprimer., Dire si on s'intéresse à qc.*

Un autre problème se pose dans certains cas dans le rapport entre l'"acte" et la structure. Dans l'exemple *Tu vas faire fureur* , pour l'acte *Dire qu'on va attirer l'attention de qn.* est aussi un exemple de reformulation mais cette fois il s'agit, pour la structure, d'une expression idiomatique qui est reformulée en termes plus habituels, mais il ne s'agit pas d'un acte de langage. L'agent de cet énoncé n'est, par ailleurs pas clair ("on", "tu").

Dans d'autres cas encore, les objets retenus comme actes de langage, *Compter, compter de l'argent, calculer, déterminer une action d'après le bruit qu'elle produit* se refèrent à des opérations psychologiques (reconnaissances, calcul), mais n'ont pas une retombée sur un destinataire, et ne sont pas des actes de langage au sens propre du terme.

Et pour l'exemple de *Préciser les circonstances accompagnant un récit*, on est en fait face à une consigne portant sur un type de discours, à savoir, la description. Certains auteurs (ADAM, 1992) parlent de macro-actes pour caractériser des objets discursifs, mais il s'agit d'une extension de la notion d'acte, qui ne se justifie pas dans la mesure où elle n'est accompagnée, dans ces manuels, d'aucune référence aux genres de textes ni à d'autres types de discours excepté le cas de cet exemple.

Sous *Structures linguistiques*, les exemples sont quelquefois des énoncés concrets (*Si seulement j'étais belle!*), d'autres présentent un des constituants d'un type de phrase (*Si on allait...*) ou encore une catégorie grammaticale (*Imparfait*).

Les "actes de langage" sont par ailleurs présentés la plupart du temps de manière isolée, aucun rapport n'étant établi entre les actes proposés sauf quelques exceptions; ex.: ***Refuser, réagir à un refus.***.

Ainsi, la notion d'**acte de langage** utilisée par les manuels recouvre des objets très divers. Un tel traitement de la notion d'acte provoque la perte de son statut conceptuel spécifique; les listes de "fonctions" suite à ce traitement n'ont aucune hiérarchie, s'identifient presque avec les énoncés qui les réalisent et pourraient de ce fait s'étendre à l'infini. La nouvelle notion "d'acte" ne possède plus le pouvoir "catégoriel" (regroupant un ensemble d'énoncés) qu'elle avait dans son cadre théorique.

Par ailleurs, comme nous l'avons signalé, la plupart des actes sont présentés sans lien les uns vis-à-vis des autres. Dès lors, la description qui, dans *Un niveau seuil*, (Roulet, 1977) montrait schématiquement comment l'acte de langage intervient dans une situation

> - Un locuteur- commet un acte - envers un interlocuteur - dans une situation - en référence - et en réaction - à un acte -

n'a pas été retenu, cassant ainsi tout renvoi à une situation d'échange entre interlocuteurs. Les actes des manuels ne s'articulent ni à la situation, ni à un énonciateur qui les produit pour un destinataire dans une situation déterminée. Les textes d'où ces actes sont extraits sont bien dans les manuels, mais on ne traite pas les actes ciblés dans leur contexte d'apparition.

Une partie des caractéristiques de ces "actes" et de leur présentation nous paraît constituer un effet de la méthodologie employée par les auteurs. Il apparaît en effet que souvent les tableaux ont été construits de droite à gauche, c'est-à-dire que ce sont les "structures linguistiques" qui ont été ré-habillées en termes d'actes de langage. Et les "structures linguistiques", quelquefois présentées d'ailleurs sous forme de catégories grammaticales (un temps du verbe, par ex.), correspondent de fait à des contenus grammaticaux qui, à quelques modifications près, constituent les objets d'enseignement "classiques".

Dans certaines leçons, cette logique de construction du manuel apparait clairement, lorsque la liste d'actes contient d'une part des contenus grammaticaux reformulés en structures linguistiques, et d'autre part des actes correspondant à des énoncés qui apparaissent dans les textes retenus dans la leçon, et viennent grossir la liste des actes d'une leçon déterminée. L'ensemble n'obéit ainsi à une progression contrôlée, ni à une logique de présentation raisonée, ce qui confère à ces listes leur caractère éclectique.

Comme nous l'avons annonçé plus haut, un travail d'analyse à été aussi mené sur les listes de **structures linguistiques** proposées par les manuels. Une grille a notamment été construite qui permet de classer les structures linguistiques selon les critères relatifs aux voix énonciatives et aux objets de discours, critères qui se trouvent au centre de la problématique de la prise en charge énonciative. En effet, lorsque un locuteur se présente, dit son nom etc., on suppose que les informations fournies émanent effectivement de l'auteur empirique de la parole[2]. C'est le cas de la plupart des types d'énoncés de ce corpus, ce qui signifie que ces derniers ne permettent pas une mise à distance de l'auteur empirique, à l'exception des segments où l'on renvoie explicitement cette responsabilité sur autrui (voir rubrique E).

Sans entrer dans le détail de cette partie de la recherche, nous présenterons les rubriques de la grille d'analyse que nous avons construite à partir des listes de structures retenues par les manuels. Cette grille a permis notamment de comparer la partie "structures" des divers manuels. Les énoncés proposés par les manuels ont été classés en:

A. Formules stéréotypées
B. L'énonciateur s'exprime
    B.1. L'énonciateur parle de ce qu'il est, a, fait, veut
    B.2. L'énonciateur introduit des opinions (formules explicites)
    B.3. L'énonciateur exprime des réactions, ou exclamations
    B.4. L'énonciateur formule des énoncés hypothétiques
C. L'énonciateur parle des choses
D. L'énonciateur interpelle son destinataire
    D.1. Questions
    D.2. Injonctions
    D.3. Qualifications
    D.4. Propositions
E. L'énonciateur introduit d'autres opinions

---

[2] Bien évidement un locuteur peut mentir, mais ceci est un autre problème puisque ce que nous essayons d'identifier ici ce sont les responsabilités énonciatives degagées par le texte et leur renvoi, direct ou pas, à l'auteur empirique, et non pas le degré de sincérité de celui-ci.

Les structures linguistiques seléctionnées par les manuels présentent deux caractéristiques principales. Ce sont en majorité des énoncés à la 1ère personne, et par ailleurs le nombre d'exclamatives est très important. Ces deux caractéristiques suggèrent une centration sur un sous-ensemble d'expressions orales appartenant à l'échange conversationnel.

4. Les entretiens avec les enseignants[3]

Deux enseignants utilisant chaque manuel retenu ont été contactés pour des entretiens semi-dirigés, visant à connaitre le mode d'utilisation effective de ces documents pédagogiques. Des résultats de ces entretiens nous retiendrons les aspects suivants.

Tout d'abord on constate que les enseignants sollicités adhèrent au manuel, tant dans leurs principes généraux que dans les modes d'utilisation proposés. Au point que, pour la plupart d'entre eux, la sélection d'activités qui s'avère nécessaire en raison des contraintes de temps notamment, est difficile à gérer. Les enseignants souhaiteraient à ce propos que les manuels soient plus clairs quant au caractère redondant ou non d'un exercice. La responsabilité de l'enseignement apparait ainsi assurée dans une grande mesure par le manuel.

Sur la question de savoir si la pratique de classe rejoint la volonté déclarée de travailler l'oral de manière privilégiée, les enseignants déclarent que le travail fondamental est effectivement réalisé à l'oral et sur de l'oral. Les enseignants que nous avons consultés manifestent d'ailleurs une conviction très forte sur les avantages de cette centration, et ils y restent fidèles après une longue pratique d'enseignement et d'utilisation de ces manuels.

Quant à la présentation en actes de langage, qui était au centre de notre réflexion, deux attitudes opposées ont été constatées chez les enseignants. Certains ne prennent pas en considération cette partie du manuel; ils la considèrent comme inutile. D'autres disent avoir utilisé ces listes pour faire répéter aux élèves quelques structures focalisés.

Par ailleurs, les enseignants considèrent que ces manuels présentent quelques difficultés pour l'utilisation, en particulier à cause des problèmes posés par l'organisation interne jugée trop confuse.

---

[3] Nous remercions vivement Christine LE PAPE, Eddy TENZ, Charles HUBER, Suzanne ADAM, Rudolf WALTER, Markus ALBIN, Gabriele CLAASSEN et Katharina NEUHAUS sans qui nous n'aurions pas pu mener à bien cette partie de la recherche.

Concernant la question de l'enseignement de la grammaire, on observe que dans leurs discours, les enseignants établissent un lien fort entre la grammaire et l'écrit, les connaissances grammaticales étant considérées comme nécessaires pour une amélioration des compétences écrites (mais apparemment non nécessaires pour l'enseignement de l'oral). Dans les discours des enseignants, tout travail de réflexion est assimilé à de la grammaire. Et il faut signaler que, dans ces débats, la grammaire est toujours identifiée à une grammaire de phrase; on ne conçoit pas d'autre réflexion ou analyse linguistique en dehors de cette grammaire-là. Les actes de langage, nous l'avons vu, jouent un rôle bien pauvre dans la configuration des méthodes de L2 et les autres notions issues des courants pragmatiques ne sont prises en compte ni dans les propos tenus par les auteurs des manuels, ni dans ceux des enseignants consultés.

Au niveau des manuels, nous avions déjà signalé l'absence de références aux théories énonciatives et aux théories discursives; dans les entretiens avec les enseignants, cette absence est tout aussi nette, comme le montrent leurs réactions aux notions proposées dans notre questionnaire. Seules les notions de "discours direct" et "discours indirect" sont connues des enseignants. "Enonciateur", "destinataire", "prise en charge", etc., restent des notions totalement ignorées. Ce constat est d'autant plus surprenant que ces méthodes préconisent toutes le recours aux textes comme échantillons de langue.

5. Questions pour un débat sur la transposition didactique

Une analyse comme celle que nous avons menée sur les manuels en commençant par les déclarations des auteurs, poursuivant par le type de structurant du document, le repérage des emprunts, leur utilisation dans les leçons, pour finir par les propos des enseignants ne pourrait aboutir de manière satisfaisante sur un jugement de valeur concernant le mode de réalisation de la transposition. Notre objectif s'oriente au contraire, vers la compréhension du rôle que les emprunts réalisés ont dans la construction des objets d'enseignement et plus largement dans les processus didactiques. Il s'agit à terme d'identifier des critères qui permettraient qu'une transposition soit utile du point de vue didactique.

Ainsi pour conclure, deux questions seront abordés dans ce qui suit:

Pourquoi la théorie des actes de langage?

La question se pose tout d'abord des raisons pour lesquelles les auteurs de manuels ont choisi le référent théorique identifié.

La didactique des langues secondes qui dominait lors de l'élaboration de nos manuels était traversée de plusieurs courants. D'une part la didactique de cette époque avait comme objectif majeur la centration sur l'apprenant; elle tentait plus précisément de définir les besoins de l'apprenant en matière de LS, pour proposer un enseignement plus ciblé. D'autre part, la didactique de cette époque se proposait d'aborder la langue sous l'angle de sa fonction communicative. Dès lors, face au constat de la diversité de publics apprenant une langue étrangère, une des tâches qu'elle se donnait était de cerner, pour chaque type de public (professionnels de telle ou telle branche en stages dans un pays étranger, etc.) les besoins communicatifs auxquels ces apprenants auraient à faire face. Dans cette optique, la théorie des actes de langage, notamment dans la version proposée par SEARLE, paraissait compatible avec les objectifs fixés, dans la mesure où elle se donnait comme objet des actes, en tant qu'unités minimales de communication.

Une autre dimension qui intéressait vraisemblablement les auteurs de manuels était de pouvoir codifier, en actes de langage, les productions langagières ritualisées (félicitations, promesses, remerciements, etc.) qui d'une part font partie des objets d'enseignement devenus prioritaires dans une perspective communicative, et d'autre part constituent des objets langagiers qui, en raison de leur caractère ritualisé, peuvent varier considérablement d'une langue ou une culture, à une autre.

La théorie des actes de langage présentait en outre un avantage méthodologique; elle permet un découpage des situations et des contenus langagiers, et sur cette base, un inventaire (même limité) des structures de la langue peut être proposé. Dans cette perspective, parler c'est accomplir des actes: jurer, promettre, poser une question, etc. Dès lors, les savoir-faire langagiers peuvent être listés, et mis en correspondance avec des contenus linguistiques délimités, facilement identifiables. Et ces listes se prêtent à l'élargissement, c'est-à-dire que l'on peut ajouter d'autres actes à la liste proposée, et rajouter des expressions qui y correspondent, de manière presque illimitée. Ces caractéristiques confèrent à la théorie des actes de langage une “maniabilité” qui constitue, à notre avis, l'un des facteurs expliquant son succès auprès des concepteurs de manuels.

Très présent chez les tenants des méthodes communicatives, le souci d'éviter une présentation grammaticale des objets d'enseignement a sans doute aussi joué un rôle dans le choix d'une présentation en termes d'actes. Mais comme nous l'avons noté, l'apparente structuration des manuel en actes de langage n'a pas vraiment réussi à dépasser la centration sur les faits grammaticaux.

Dans les méthodes communicatives où l'échantillon langagier est le texte et non plus la phrase, comme c'était le cas dans les méthodes antérieures, on se trouve face à un vide de notions théoriques pouvant constituer des catégories d'analyse et de description.

La notion d'"acte de langage" était une candidate pour contribuer à combler un tel besoin. Mais le caractère isolé de cet emprunt, l'absence notamment d'autres notions (énonciatives, discursives) avec lesquelles l'articuler l'ont rendue peu pertinente. Comme le signalait COSTE, même dans un inventaire comme celui de *Un niveau-seuil*, l'articulation des divers niveaux: morphosyntaxique - acte de parole - échange ou texte, reste à faire. Le flottement dans le statut de la notion transposée d'acte de langage peut être vu justement comme résultant de glissements entre les divers niveaux de structuration discursive, provoqués par l'absence d'autres notions avec lesquelles faire corps. Et même si la grammaire de phrase est présente dans ces manuels, on ne parvient pas à établir des liens entre des catégories grammaticales et les actes.

Sous sa simplicité et sa maniabilité apparentes, la théorie des actes de langage cache une complexité théorique et épistémologique importante. Prenant comme point de départ les énoncés qui échappent aux critères de véríconditionnalité, la démarche d'AUSTIN tentait d'identifier dans le langage quotidien des énoncés qui constituent des actes de langage, qui servent à "faire". En un premier temps, il considérait les actes performatifs comme un ensemble complémentaire par rapport aux énoncés pouvant être testés en termes de véríconditionnalité. Il a notamment parcouru le dictionnaire pour identifier les verbes qui étaient performatifs. En quelque sorte, il s'agissait de prendre les faits de langue qui l'intéressaient, étant donné les questions théoriques posées, sans se soucier des autres verbes, ni des énoncés authentiques tout venants. Le domaine sur lequel portait la description était cerné, l'objet "acte" défini, malgré les problèmes que ses limites posaient. AUSTIN ne s'est pas posé la question "qu'est-ce que j'énonce quand je ne réalise pas des actes?" Et notamment est-ce que tout énoncé peut être décrit comme rattaché à un acte et comment s'établissent ces rapports.

La démarche de l'auteur de manuel est tout autre dans la mesure où il se trouve d'emblé face à "toute" la langue, "tous" les faits langagiers (en particulier en DL2) qu'il devra par la suite sélectionner, organiser en progression etc. L'espace de validité correspondant à ces deux démarches (théorique et didactique) est donc différent.

Retour à la transposition

Les approches classiques de la transposition (CHEVALLARD, 1991; ARSAC, DEVELAY & TIBERGHIEN, 1989; HALTÉ 1992) par une démarche descendante allant des "savoirs savants" vers les "savoirs enseignés" aboutissaient à des constats négatifs à propos des manuels: naturalisation des notions, décontextualisation des objets extraits du cadre conceptuel etc. étaient des critiques souvent adressées.

A ce propos notre recherche a permis de faire quelques constats:

a) Les différents niveaux d'une théorie peuvent présenter, du point de vue de la transposition, des traitements différents. D'autre part les retombées des résultats de la transposition se font à des endroits différents du texte didactique et concernent des niveaux différents d'un manuel (l'orientation générale, les objectifs, les éléments structurants, les pratiques de classe, les exercices, le travail de réflexion).

On peut distinguer tout d'abord un niveau général épistémologique inhérent à la théorisation, celui de la conception sur le langage. Dans notre cas, la théorie des actes de langages présuppose une centration sur **le langage ordinaire**, et par ailleurs le choix de ce référent théorique suppose aussi que l'on privilégie une vision de **la langue en usage**, en action. Étudiant des actes comme *promettre*, *interroger*, *ordonner*, les tenants de la philosophie analytique récusent une option de la langue comme code et dont la fonction principale serait celle de la transmission d'information. Au contraire les facteurs pertinents dans l'étude des actes de langage tels que la transformation des rapports existants entre les interlocuteurs, la définition de la situation, l'acte produit en retour etc. reviennent dans l'optique choisie, entièrement à la linguistique.

La rénovation de l'enseignement des langues promue par le Conseil de l'Europe s'est répercutée dans les divers pays et notamment en Suisse, dans les programmes et recommandations élaborés par divers cantons. Dans ce cadre institutionnel, l'accent a été mis sur la nécessité de centrer l'enseignement sur de compétences communicatives nécessaires dans les situations d'échange quotidiennes. Cette orientation de l'enseignement a des aspects manifestement convergents avec les options de la philosophie analytique[4]. Les courants didactiques appelés communicatifs ont fait appel aux théories des actes de langage, et ce faisant se rallient aux principes généraux dans un mouvement de **sollicitation du cadre théorique.** Mais la pertinence de ce cadre théorique au vu des objectifs didactiques fixés n'est pas justifiée pour autant et mériterait d'être remise en cause.

---

[4] "Quand dire c'est faire" (1962) apparaît en français en 1970.

A un autre niveau, il faut tenir compte des objets et notions élaborés par la théorie, et en particulier des unités d'analyse prises en considération, en l'occurrence, **les actes de langage** en tant qu'unités du discours. Cette notion-clé a fait l'objet d'**emprunt** de par les courants communicatifs. C'est à ce niveau que l'on peut analyser les caractéristiques de la transposition dans le sens classique.

Nous constatons ansi que c'est à deux endroits du texte didactique que la transposition ayant comme source la théorie des actes a eu lieu, d'une part dans l'orientation générale et d'autre part, mais seulement en partie, dans la présentation des objets d'enseignement. Par contre la séléction et la progression de ces objets, les exercices proposés, les pratiques de classe, la réflexion sur les faits langagiers etc. n'ont pas été modifiés par l'approche pragmatique.

Sans avoir mené une analyse exhaustive de chacun des autres "lieux", on peut néanmoins identifier la grammaire de phrase comme le constituant non déclaré ayant servi à sélectionner les contenus et à fixer la progression des manuels, alors que les techniques structurales sont sans doute en vigueur dans les exercices. Ce qui confère aux manuels cet aspect de "patchwork".

b) L'emprunt *acte de langage* coexiste dans les manuels avec d'autres notions de l'idéologie communicative comme *apprenant, compétence de communication, autonomie, besoins langagiers*, notions qui ont été à leur tour transposées de leurs textes originels, et qui dans ce sens mériteraient d'être aussi observées. Ceci met en évidence que dans le cas de manuels d'enseignement de langues notamment, les emprunts font corps avec d'autres notions linguistiques, philosophiques, psychologiques ou autres et se trouvent de ce fait aussi modifiés. La "qualité" d'une transposition ne saurait ainsi être mesurée par la fidélité des nouvelles notions par rapport aux notions originelles.

Ces considérations ne remettent pas en question l'intérêt de l'analyse de la transposition que nous voyons formulée en d'autres termes. Un manuel est un texte didactique complexe où les théories de référence laissent sur les diverses "parties" (objectifs généraux, prises de position didactiques, structure en leçons, textes ou autres échantillons, exercices, évaluations) des "traces" à caractères distincts: adhésion à une certaine vision de la langue, et à une conception des processus d'apprentissage, choix des faits langagiers à proposer comme échantillon, options concernant les activités à proposer aux élèves etc. D'ailleurs les domaines théoriques de référence auxquels renvoient ces parties peuvent être diverses (philosophie analytique, courants didactiques, grammaire de phrase, analyse du discours, structuralisme, béhaviorisme etc.).

Face à ces constats se pose le problème de la **cohérence** d'ensemble du manuel. Et puisqu'il s'agit de texte didactique, où la pertinence finale doit obéir à une logique didactique, d'autres questions comme celles de la compatibilité épistémologique passe à un second plan. C'est à ce propos que notre corpus présente des aspects discutables. Il était dit par les auteurs que priorité serait donnée dans leurs manuels à la compétence communicative. Or, à aucun moment les actes de langage sélectionnés, ni les structures linguistiques les réalisant ne sont expliqués et évalués dans leur contexte d'apparition, à savoir, dans les textes du manuel, par rapport aux énonciateurs en jeu etc. Ces objets d'enseignement ne sont pas orientés vers les objectifs fixés. Pour que la notion d'acte de langage soit utile à un enseignement qui se veut centré sur la communication il est nécessaire d'expliciter les articulations des actes produits, avec les structures d'une part mais surtout, avec la situation et les intervenants de la communication.

L'analyse des processus de transposition a permis ainsi de tester la cohérence d'un manuel.

Ceci nous amène à ce qui nous semble être la seconde recommandation qui ressort de notre analyse. Un projet de manuel devrait aboutir à la construction d'un discours méta-méthodologique explicitant les choix réalisés à propos des divers niveaux d'un manuel en clarifiant les rapports que l'on établit entre eux: pour des objectifs déterminés quelle organisation de l'enseignement va être proposée, quels faits langagiers et types de textes seront sélectionnés, quelle place sera accordée à la réflexion et aux savoirs, quel type d'exercices et de jeux proposer, quel système d'évaluation devrait correspondre. C'est à ce prix que l'on pourra construire une cohérence et qu'on sera à même d'établir à quel endroit ce document nécessairement composite, présente des lacunes ou bien ne remplit pas la fonction souhaitée.

Bibliographie

ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.

ARSAC, G., DEVELAY, M., TIBERGHIEN, A. (1989): *La transposition didactique en Mathématiques, en Physique, en Biologie*, Lyon, Irem et Lirdis.

AUSTIN, J. L. (1970): *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.

BESSE, H. (1980): "Enseigner la compétence de communication?", *Le Français dans le monde*, 153, mai-juin, 41-47.

BRONCKART, J. P. (1993): "L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage", *Langue française*, 97, 3-13.

BRONCKART, J. P. & PLAZAOLA GIGER, I. (1996): "Théorie des actes de langage et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique", *Diálogos hispánicos* , 18, 13-35.

BRUN, F., TAMBORINI, P., THALMANN, P., THÖRING, C., (1986): *On y va! Lehrgang für den Französischunterricht an der Oberstufe der Volksschule.* Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

BURGER, H. (1993): *Französischlehrmittel für die Bezirksschule*, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage (première édition 1985)

COSTE, D., FERNCZI, V., LECLERQ-COURTILLON, J., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., ROULET, E. (1976): *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

COSTE, D. (1976): "Décrire et enseigner une compétence de communication. Remarques sur quelques solutions de continuité", *Bulletin CILA*, 24, 18-45.

COSTE, D. (1977): "Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes", *Etudes de linguistique appliquée*, 27, 51-77.

COSTE, D. (1980): "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres", *Le Français dans le monde*, 153, 25-34.

DUCROT, O. (1984): *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.

GERMAIN, C. (1980): "L'approche fonctionnelle en didactique des langues", *Revue canadienne des langues vivantes*, vol 37 ?, n° 1, 10-24.

HALTÉ, J. F. (1992): *La didactique du français*, coll. "Que sais-je?", Paris, PUF.

HEDDESHEIMER, C., LAGARDE, J.P. (1978): *Apprentissage linguistique et communication*, Paris, Cle International.

HYMES, D. H. (1984): *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif.

JUPP, T.C., HODLIN, S. (1975): *Industrial English*, London, Heinemann.

KESSLER, S., LAUBCHER, C., WALLIMANN, H., WALTHER, R. (1984): *Bonne chance! Cours de langue française. Exigences étendues.*, Interkantonale Lehrmittelzentrale, Berne.

PLAZAOLA GIGER, I., ROSAT, M. C., CANELAS, S. (1995): "Les procédés de prise en charge énonciative dans trois genres de textes expositifs", *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, 11-33.

PORCHER, L. (1977): "Une notion ambigüe: les "besoins langagiers" (linguistique, sociologie, pédagogie)", *Cahiers du CRELEF*, 3, 1-12.

RICHTERICH, R. (1973): "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes". In TRIM, J. et al., *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 35-66.

RICHTERICH, R. (1976): "Essais d'application d'un cadre de référence pragmatique à la réalisation de matériels d'apprentissage du français langue étrangère", *Bulletin CILA*, 24, 45.

ROULET, E. (1977): *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

SAVARD, J. G. (1977): "Besoins langagiers et fonctions langagières", *The Canadian Modern Language Review*, 33, 5, 632-646.

SEARLE, J.R. (1973): *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.

SHEILS, J. (1993): *La communication dans la classe de langue*, Strasbourg, Éds. du Conseil de l'Europe.

WIDDOWSON, H. G. (1981): *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Crédif-Hatier.

BEST COPY AVAILABLE

WERLEN Iwar (Hrsg.)(1995): **Verbale Kommunikation in der Stadt**, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 316 S. (=Tübinger Beiträge zur Linguistik. 407.)

In diesem Band werden 12 der 15 Vorträge, die im Oktober 1989 an einem gleichnamigen Berner Symposium gehalten worden sind, in zum Teil erheblich überarbeiteter Form dem weiteren Publikum zugänglich gemacht. Dieses Symposium wurde seinerzeit im Rahmen des Projekts "Kommunikationskulturen in einer Schweizer Stadt" durchgeführt, das der Herausgeber des vorliegenden Bandes als Teil des (Schweizer) Nationalen Forschungsprogramms 21 "Nationale Identität und kulturelle Vielfalt" durchgeführt hat. In den meisten Beiträgen geht es um Projekte grösseren Umfangs, aus denen Teilergebnisse vorgestellt werden. Wegen des verhältnismässig langen Zeitraumes zwischen dem Kolloquium und der Veröffentlichung der Beiträge konnte es nicht ausbleiben, dass auch in den Fällen, in denen 1989 noch keine umfassenden Veröffentlichungen zum betreffenden Projekt vorlagen, in der Zwischenzeit solche erschienen sind. Es stellt sich in diesen Fällen die generelle Frage nach dem Sinn einer verspäteten Veröffentlichung von Teilergebnissen grösserer Projekte. Auch der Leser dieses Bandes wird gelegentlich, um bestimmte methodische Details oder Einzelergebnisse zu erfahren, doch zur vorliegenden und zitierten Gesamtveröffentlichung greifen und dann im Extremfall vor allem die Paraphrasierungskompetenz des Autors bewundern können. Aber insgesamt überwiegen im vorliegenden Fall eindeutig die positiven Aspekte, so dass dem Herausgeber dafür uneingeschränkt zu danken ist, dass er die beträchtlichen Mühen der Herausgabe auf sich genommen hat. Zum einen kann der nicht auf das Thema spezialisierte Leser dadurch Forschungen kennenlernen, die sonst nur in ihm unzugänglichen, z.B. australischen Periodika publiziert sind; zum andern hat es auch seinen Reiz, Ausführungen zu Detailfragen aus bereits mehr oder weniger bekannten und miteinander vergleichbaren Forschungsprojekten in einem Band vereinigt zu finden und durch ihre kursorische Lektüre zu Vergleichen und weiterführenden Fragen angeregt zu werden, auf die man bei der Leküre der einzelnen, oft umfangreichen Gesamtdarstellungen kaum käme. In diesem Zusammenhang ist es besonders zu begrüssen, dass der vorliegende Band typische Beiträge aus den vier überaus unterschiedlich konzipierten Projekten der Stadtsprachenforschung im deutschsprachigen Raum enthält, die hier mit den Städtenamen Mannheim, Berlin, Bern und Basel identifiziert seien. Dass "die Sprache" der zuletzt genannten Stadt Gegenstand eines weiteren, erst kürzlich angelaufenen und wiederum ganz anders ausgerichteten Projekts unter der Leitung von Heinrich Löffler und Annelies Häcki-Buhofer ist, sei nur am

Rande vermerkt. Für fast alle Beiträge ist übrigens das Konzept "Stadt" in einem notwendig sehr weiten Sinne durchaus relevant, wohl noch am wenigsten für diejenigen von Klaus J. MATTHEIER und Peter AUER. Dass der *Survey of British Dialect Grammar*, von dem Jenny CHESHIRE et al. berichten, weitgehend zu einem der ***Urban*** *British Dialect Grammar* wurde, ist, wie die Autoren auf S. 71f. ausführen, die unbeabsichtigte Folge von zufälligen bildungspolitischen Randbedingungen zur Erhebungszeit. Der Rezensent hat weiterhin aus seiner kursorischen Lektüre des Bandes zwei (vielleicht banale) Erkenntnisse gewonnen: erstens, dass im Wettstreit zwischen quantitativer "Labov"- und interpretativer "Gumperz"-Methodologie noch kein "Sieger" in Sicht ist, ja immer mehr Ansätze zu einer vernünftigen Kombination beider Ansätze zu konstatieren sind; zweitens, dass die phonologische Variation weiterhin die zentrale Rolle bei der Beschreibung urbaner Sprachvarietäten spielt und dabei zunehmend nicht-segmentale Merkmale herangezogen werden. Eine letzte allgemeine Bemerkung zur Tatsache, dass genau die Hälfte der Artikel auf deutsch, die Hälfte auf englisch verfasst ist und unter letzteren zwei über empirische Forschungen zu Varietäten des Deutschen berichten, - die Berliner Stadtsprache bzw. die Standard- und Dialektbewertung in österreichischen Städten -, über die ansonsten den jeweiligen Literaturverzeichnissen zufolge in der Regel auf deutsch publiziert wird. Dass die mündliche Präsentation und Diskussion der Beiträge in Bern wegen der Teilnahme mehrerer anglophoner Kollegen in deren Sprache erfolgt ist, ist natürlich sinnvoll. Dass Norbert DITTMAR das Stück einer Gruppendiskussion in einer Neuköllner Fussballmannschaft, an dem er seinen Begriff von Stil als Polyphonie demonstriert, nur in einer englischen Paraphrase bietet, ist doch bedauerlich. Statt die ausgeprägt berlinerischen Laut- und Stilformen auf englisch mit Ausdrücken wie *I'm gonna set it up* wiederzugeben, wäre es zweifellos sinnvoller gewesen, der sonst geübten Praxis zu folgen und das Material in der Orginalsprache zu bieten.

Die 12 durchweg sehr instruktiven Beiträge sind im Sammelband alphabetisch nach den Autorennamen geordnet. Hier werden sie hingegen in geographischen konzentrischen Kreisen vorgestellt und besprochen. Es beginnt mit dem Beitrag der Berner Gastgeber, es folgen die beiden anderen Texte über Schweizer Gegenstände, danach die fünf über die verbale Kommunikation in deutschen Städten sowie der mit österreichischer Thematik. Zum Abschluss folgen die zwei Projekte, die in England und das eine, das in Australien lokalisiert ist.

Unter dem Titel *Konzeption und Ergebnisse des Projekts "Kommunikationskulturen in einer Schweizer Stadt"* stellen Esther LIEVERSCHEIDT, Iwar WERLEN, Adrian WYMANN und Hansmartin ZIMMERMANN auf S. 197-226 zunächst sehr kurz die "makrosoziolinguistische Situation der Schweiz" dar, die in der öffentlichen Schweizer Diskussion unter den Stichworten der "nationalen Viersprachigkeit" und der "medialen Dialekt-Hochsprach-Diglossie der Deutschschweizer" bekanntlich sehr präsent ist, um beide Aspekte im folgenden ausdrücklich beiseite zu lassen zugunsten der "deskriptiven" und "empirischen" Beschreibung zweier Kommunikationskulturen auf der Basis von Befragung ("narrativem Interview") und teilnehmender Beobachtung. Es handelt sich einerseits um "politisch und alternativ aktive Personen im Quartier", die sich selbst *Chueche* 'Kuchen' nennen, andererseits um die "deutlich heterogeneren *Gwärbler*, Handwerker und Kleingewerbetreibende". Eine dritte Gruppe, die *Seniorinnen*, bleiben am Rand. Mit instruktiven Beispielen aus dem Material werden im folgenden zwei Themenbereiche vergleichend für Chueche und Gwärbler behandelt: zunächst die "Selbstdarstellung in narrativen Interviews als Parameter von Kommunikationskulturen". Das Ergebnis: Die Mitglieder der Chueche folgen (auch) der "defensiven" Maxime "Stell dich nicht zu gut dar, erwähnte auch Negatives", die Gwärbler hingegen nur der "assertiven" Maxime "Stelle dich so gut wie möglich dar, werte andere gezielt ab". Es folgt das Antwortverhalten im Interview: der Chueche wird Verbosität und Funktionalität, den Gwärblern Verbosität und Phatik bescheinigt, ohne dass dies am Material sehr deutlich würde. Als drittes wird die Themeneinführung und Themenbehandlung in den narrativen Interviews verglichen, wobei auch die Seniorinnen berücksichtigt werden. Die auf S. 225 formulierten jeweiligen Maximen der drei Informantengruppen bleiben relativ vage.

In seinem Beitrag über *Sprache und Identität in der Stadt: Der Fall frankophoner Binnenwanderer in Basel* (S. 227-262) geht Georges LÜDI der Frage nach, "wie, wie stark und warum sich das sprachliche Repertoire, das Sprachverhalten und die Sprachvorstellungen im Anschluss an einen Umzug in ein anderes Sprachgebiet verändern" - ein Ereignis, das bekanntlich gerade in der Schweiz relativ häufig ist. Als Basis dienen ihm neben den quantitativen Ergebnissen einer repräsentativen Umfrage qualitative Analysen "längerer offenener Einzelinterviews", die im Rahmen des uns schon bekannten Nationalen Forschungsprogramms 21 erhoben wurden. Es zeigt sich, dass der einzelne Binnenwanderer seine soziale Identität nicht nur in bezug auf die Aufnahmegesellschaft und/oder die Herkunftsregion definiert, wobei gewisse

Merkmale der jeweiligen Sprachen als "Embleme identitäre Werte widerspiegeln", sondern er kann die in dieser Konstellation angelegten Konflikte auch durch den Bezug auf ausgedehntere, jene umfassende Identitätsräume ("Europa" oder "Schweiz") zu überspielen versuchen. Jeder Leser, der selbst einschlägige Lebenserfahrungen hat, ist versucht, sich in einem der fünf Migrantentypen wiederzufinden, die auf dieser Grundlage unterschieden werden. Es folgen die notwendigerweise relativ globalen Ergebnisse einer quantitativen Analyse der Identitätsoptionen der frankophonen Basler. Eine relative Mehrheit derselben nimmt für sich drei von fünf angebotetenen Identitäten in Anspruch; interessant wäre eine Paralleluntersuchung germanophoner Genfer. Hinsichtlich der Korrelation der Identitätsoptionen mit soziobiographischen Variablen und der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz ergeben sich keine Überraschungen. Abschliessend sei eine (nicht nur) terminologische Entscheidung LÜDIs festgehalten und zur Diskussion gestellt: Die Sprachen, deren Gebrauch die Deutschschweizer "digloss" macht, werden auf S. 255 mit "Deutsch und Schwyzertütsch" bezeichnet.

Auch in der notwendigen Verkürzung dieser Rezension dürfte deutlich geworden sein, dass schon Welten zwischen den Interessen und Ansätzen der beiden Schweizer (Sozio)linguisten Iwar WERLEN und Georges LÜDI liegen. Eine dritte Welt eröffnet sich in dem soziologisch-ethnographischen Beitrag des Zürcher Volkskundlers Ueli GYR unter dem Titel *Städtische Kneipenkultur und Binnenkommunikation* (S. 135-157). In Kapiteln u.a. über "Funktionen und Merkmale von Kneipen", "Trinken und Trinkmuster", "Kneipengänger: Einzelgänger und Gruppen", die "Sozialkultur des Trinkens und Symbolaspekte", "Kommunikationsstile und Gesprächskultur", "Kontaktsuche, Geselligkeit und Raumanalyse", "Teilöffentlichkeit und Identitätssicherung" wird die Kneipe als "eigener Sozialort mit identitätsvermittelnder Funktion und affektiver Orientierung" beschrieben, wobei Unterschiede zwischen Stadt und Land und zwischen den Schweizer Sprachregionen nicht zur Sprache kommen.

Wir kommen nun kurz auf die Beiträge zur verbalen Kommunikation in deutschen Städten zu sprechen: Aus dem Mannheimer Projekt, dessen Ergebnisse inzwischen in vier repräsentativen Bänden vorliegen, berichten zwei Mitarbeiter: Karl-Heinz BAUSCH behandelt auf S. 39-65 *Das Herstellen lokaler Identität in der Kommunikation am Beispiel eines Stadtteils in einer Grossstadt*, und zwar Mannheim-Neckarau. Vom Thema der Identität her bietet sich der Vergleich mit Georges LÜDIs Basler Frankophonen an: Ging es dort um die Identität nur der frankophonen Zuwanderer, so hier um die Opposition von "Integriert" versus "Nichtintegriertfremd" aus der Sicht der ersteren, die sich in der sozialen Stereotypisierung der letzteren durch erstere als "bessere Leute" realisiert. Wie an zwei kurzen Sequenzen aus Vereinsversammlungen im Stadtteil deutlich wird, funktioniert als "Emblem" der Fremden im Sprechen der Integrierten eine Sprachvariation in Richtung Standardvarietät. Inken KEIM zeigt auf S. 159-174 unter dem Titel *Sprachvariation und soziale Kategorisierung* ganz Ähnliches an einem Beispiel von innersituativer sozial-symbolisierender Sprachvariation, ("metaphorischem Code-Switching" im Sinne von J. GUMPERZ). Die "gesunden Filsbacher" distanzieren sich von einem negativ als "falsche" *foine leute* kategorisierten Paar durch überzeichnete "norddeutsche" Standardformen in der Wiedergabe von deren Rede, während sie zur Selbstreferenz drastisch-derbe dialektale Formen verwenden.

Unter dem Titel *Sociolinguistic Style Revisited: The Case of the Berlin Speech Community* exemplifiziert Norbert DITTMAR auf S. 111-132 seinen Begriff des (soziolinguistischen) Stils im Sinne einer "Polyphonie in der Interaktion". Er wählt dazu einen Ausschnitt aus einer Diskussion in einer Neuköllner Fussballmannschaft über einen geplanten Saunabesuch, der nur teilweise und, wie oben bereits bemängelt, nur in englischer Paraphrase mitgeteilt wird. Während die LABOVschen "habitual sociolinguistic markers" die regionale, lokale oder soziale Identität eines Sprechers anzeigen, dienen die hier untersuchten, vom Sprecher bewusst gewählten Gesprächsstrategien dem dynamischen Ausgleich von "Nähe und Distanz". Die Diskussionsteilnehmer reagieren auf die institutionelle kommunikative "Belastung" mit typisch berlinerischen, dialektnahen und schlagfertigen Spässen, Sprachspielen und Sprüchen. Die fünf abschliessend mitgeteilten gesprächsanalytischen Beobachtungen wären auf ihre Generalisierbarkeit hin zu überprüfen.

Unter der Titelfrage *Sprachwandel in Erp?* analysiert Klaus J. MATTHEIER auf S. 263-276 Material aus dem bekannten Erp-Projekt der Siebzigerjahre mit dem Ziel herauszubekommen, ob sich in diesem Dorf bei Köln ein Sprachwandel vom Dialekt zur Standardsprache nicht nur in den intergenerationellen und intersozialen, sondern auch in den intersituativen Differenzen im synchron erhobenen Material erkennen lässt. Die vorgestellten Daten zur Realisierung der /b/-Variablen werden im Rahmen des von Wolfgang U. WURZEL entwickelten Modells des Erwerbs von Primär- und Sekundärdialekt interpretiert und gestatten genauere Annahmen über die Relevanz der situativen Bedingungen für den als Folge genereller gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse unterstellten Sprachwandel. Auf die meist als relativ stabil wahrgenommene Deutschschweizer Diglossie geht der Autor nur sehr beiläufig ein, was aus Schweizer Sicht vielleicht bedauerlich ist.

Um die aus der deutschen Sprachgeschichte heraus zu erklärende regionale Färbung der deutschen Standardlautung einerseits und die ausgeprägte Beeinflussung der Dialektlautung durch überregionale Varietäten mit höherem Prestige andererseits geht es auch in Peter AUERs Beitrag *Modelling Phonological Variation in German* auf S. 9-37. Der Autor entwickelt ein zweidimensionales Modell der sprachlichen Variation, in dessen einer Dimension ("Lexikalisierung/Grammatikalisierung" genannt) er (1) prälexikalische Redundanzregeln, (2) lexikalische oder morphonologische und (3) postlexikalische Regeln unterscheidet. Als die andere Dimension betrachtet er die Dialekt-Standard-Opposition. Dieses Modell erlaubt ihm, zwei auch diskursfunktional verschiedene Arten des Code-Switching zu unterscheiden: eines aus dem Standard in den Dialekt und ein anderes aus dem Dialekt in den Standard. In seinen Beispielen werden bei ersterem postlexikalische Regeln ausser Kraft gesetzt, letzteres ist mit der Anwendung lexikalischer Korrespondenzregeln verbunden. Die prälexikalischen Regeln sind in keinem der beiden Fälle involviert. Ob sich diese Zuordnungen an anderem Material bestätigen werden, bleibt abzuwarten.

Sylvia MOOSMÜLLER widmet ihre Ausführungen auf S. 295-316 unter dem Titel *Assessment and Evaluation of Dialect and Standard in Austria* dem in Österreich besonders komplexen Verhältnis von Dialekt und Standardsprache. Mit Informanten unterschiedlicher sozialer Herkunft durchgeführte Bewertungstests ergeben, dass einerseits Dialektgebrauch generell eine niedrigere soziale Einschätzung des Sprechers zur Folge hat als Standardgebrauch, andererseits werden Sprecher unabhängig von der gebrauchten Varietät als Dialekt- oder als Standardsprecher identifiziert, und zwar an ihrer Prosodie (genauer: an der "richtigen" Kombination von Vokalquantität und unterschiedlich ausgeprägtem Anstieg einer Formanten-Kontur). Entsprechend unterschiedlich werden sie dann auf einer sozialen Berufsskala eingestuft. Damit ist die Frage nach dem regionalen Charakter der heute in Österreich als überregionaler und sozialer Standard geltenden Varietät des Deutschen gestellt. Um sie zu beantworten, liess die Autorin Wiener, Salzburger, Grazer und Innsbrucker Informanten die (aus diesen Städten stammenden) Sprecher von Sätzen in der Standardvarietät entweder einer der neun Hauptstädte der österreichischen Bundesländer zuordnen oder ihre Sprache als "authentisch in ganz Österreich" bewerten und die Sprecher ausserdem sozial (einem Beruf) zuordnen. Drei Ergebnisse seien erwähnt: Der Wiener Dialekt nimmt eine Sonderstellung ein, generell ist das Prestige der südbairischen Dialekte niedriger als das der mittelbairischen, und geographisch nahe Varianten werden sozial besonders negativ beurteilt. Hierin spiegelt sich die Funktionalisierung stereotyp wahrgenommener regionaler sprachlicher Unterschiede zum Zweck der sozialen Hierarchisierung. Einmal mehr fallen dabei die Unterschiede zwischen den beiden deutschsprachigen Alpenländern ins Auge, was die Einstellungen zum Dialekt betrifft.

Jenny CHESHIRE, Viv EDWARDS und Pamela WHITTLE stellen auf S. 67-109 unter dem Titel *Urban British Dialect Grammar: The Question of Dialect Levelling* die unter dem Gesichtspunkt der "Stadtsprachen" einschlägigen Ergebnisse des *Survey of British Dialect Grammar* von 1986-1989 vor. Diese Fragebogenerhebung in den Schulen hatte einerseits das Ziel, die morphologischen und syntaktischen Merkmale der britischen Dialekte besser kennenzulernen, andererseits sollte die Thematisierung der Dialekte in der Schule die oft negativen Einstellungen der Lehrer zum Dialektgebrauch ihrer Schüler verbessern. Darum waren die Fragebogen unter der Aufsicht der Lehrer von den Schülern in Gruppenarbeit auszufüllen. Diskutiert werden hier 15 weit verbreitete morphosyntaktische Merkmale der städtischen Dialekte sowie 4 regional beschränkt(er) gültige. Was die Titelfrage betrifft, sind die Ergebnisse nicht sehr eindeutig: Während bei pluralischem *was* und demonstrativem *this here/that there* die Variation in städtischen Agglomerationen reduziert zu sein scheint, zeigen andere Merkmale eine umgekehrte Tendenz. Wie dies zu erklären sein könnte, bleibt offen.

In ihrem Beitrag über *Discourse Patterns and Fieldwork Strategies in Urban Settings: Some Methodological Problems for Researchers in Bilingual Communities* zeigen Lesley MILROY, Li WEI und Suzanne MOFFATT auf S. 277-294 am Sprachverhalten von Pakistani und Chinesen in Newcastle upon Tyne, dass das Beobachterparadox bei der Untersuchung zweisprachiger Minoritäten besonders grosse Probleme aufwirft. Dies gilt sowohl für das Interview mit quantitativer Zielsetzung, weil direkte Fragen in den verschiedenen Kulturen sehr unterschiedlich wirken, als auch und vor allem für das qualitativ-interpretative Verfahren. Für die beiden genannten Gruppen ergaben sich aus den Randbedingungen sehr unterschiedliche Interviewer-Strategien. Wenn dieser als Fremder in die Gruppe kommt, kann er im Falle sprachlicher Minoritäten nicht nach dem Muster 'Freund des Freundes' versuchen, Gruppenmitglied zu werden. Seine die Sprachenwahl beeinflussende Gegenwart muss darum bei der Interpretation der Daten in Rechnung gestellt werden.

David LEE schliesslich vermittelt in seinem Beitrag über *Sociolinguistic Variation in the Speech of Brisbane Adolescents* auf S. 175-196 einen Einblick in die australische Stadtsprachenforschung. Es geht ihm um die Beziehung zwischen sozialer Differenzierung und phonologischer Variation bei Jugendlichen in Brisbane. Untersucht werden 7 Variablen mit 2 bis 4 Varianten im informellen Gruppeninterview-Verhalten von Schülerinnen und Schülern aus 4 Schulen mit unterschiedlicher Sozialstruktur. Anscheinend hat die Art der Datengewinnung keine nennenswerten Schwierigkeiten bereitet. Ein störender Interviewer-Effekt wird nur im Zusammenhang mit dem Geschlechtsunterschied erwähnt. Die Analyse mittels des LABOVschen soziolinguistischen Index bestätigt nur für 3 der 7 Variablen die beiden Ausgangs-Hypothesen - dass nämlich (1) der (non-standard)-Index von der privaten Oberschichtschule über die beiden sozial gemischten Schulen zur Schule im Unterschichtquartier zunehme und dass (2) in jeder Schule dieser Index für männliche Informanten höher sei als für weibliche. Die Möglichkeit, die Indices verschieden zu berechnen, u.a. indem man die Varianten verschieden zusammenfasst, erschwert auch die Verifizierung der Annahme einer relativen inter- und intra-individuellen Konsistenz für die verschiedenen Variablen. Diese erweist sich in der sehr weit getriebenen statistischen Auswertung tatsächlich als recht gering. Die Muster der Kovarianz der Variablen müssen also erheblich komplexer sein, als hier angenommen wurde. Ob sie sich auf dem hier eingeschlagenen Wege überhaupt jemals erfassen lassen werden, mag als ketzerische Frage des Rezensenten offen bleiben.

Université de Genève
Département de langue
et de littérature allemandes
Ch-1200 Genève

Gottfried Kolde

PEYER, Ann, Paul R. PORTMANN, (Hrsg.)(1996): **Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion**. Tübingen, Niemeyer. X + 320 S. [ISBN 3-484-73036-6]

PEYER/PORTMANN legen mit dieser Aufsatzsammlung ein Buch vor, das Fragen behandeln will, "die ans Herz der sprachlichen Dinge rühren" (VII), die aber mit den überkommenen Mitteln der Linguistik nicht richtig zu fassen sind: es geht um Fragen der Norm, Moral und Didaktik im Zusammenhang mit Linguistik. Dass gerade diese drei Bereiche thematisiert werden, erscheint auch den Herausgebern in gewissem Masse zufällig, aber sie haben den Eindruck, dass die zünftige Linguistik gegenüber diesen Fragestellungen, um die man – auch wenn 'reine' Linguistik betrieben wird – eigentlich nicht herumkommt, Berührungsängste hat, die es abzubauen gilt. Es scheint ihnen deshalb sinnvoller, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen, bevor sie selbst ihren Platz in der Forschung reklamieren. PEYER/PORTMANN wollen andere ForscherInnen dazu verleiten, sich wie sie aus der Oberstadt der 'reinen' Linguistik zu den Schmuddelkindern Norm, Moral und Didaktik in der Unterstadt zu begeben und – entgegen dem Motto in der Einleitung – mit ihnen zu spielen und ihre Lieder zu singen. Mit dem Ziel, die eingeschlafene Auseinandersetzung der 'reinen' Linguistik mit ihren Schmuddelkindern Norm, Moral und Didaktik wieder in Gang zu setzen, wurden 11 BeiträgerInnen gebeten, aus ihrer Sicht Überlegungen zur Thematik anzustellen. Die Herausgeber selbst eröffnen die Diskussion mit einem Einführungsartikel, den sie in Zusammenarbeit mit 7 weiteren MitarbeiterInnen verfasst haben. Die weiteren Beiträge wurden von den Herausgebern nach Möglichkeit einem der Themenschwerpunkte *Norm*, *Moral* oder *Didaktik* zugeordnet und in dieser Abfolge präsentiert. Die Herausgeber haben das Buch in Freundschaft und Verehrung Prof. Dr. Horst Sitta gewidmet.

Einführung

Ann PEYER et al. situieren in ihrem Einführungsartikel (9-46) die Begriffe Norm, Moral und Didaktik in Bezug auf die 'reine' Linguistik. Sie wollen aber keine fertigen Resultate liefern, sondern in erster Linie zur Diskussion anregen (Untertitel).

Für das Verhalten der Linguistik im Normierungsprozess[1] postulieren sie Anforderungen, die man folgendermassen zusammenfassen kann (20):

---

[1] Die Aussage, die Schweizer Dialekte hätten "sich in den letzten Jahrzehnten ohne äusseres Zutun [...] einander immer mehr angeglichen" (16) wird durch neueste Forschungen in diesem Bereich

Wirklichkeitsnähe bei der Aufstellung von Kategorien und Modellen, Klarheit bei den Kriterien der Variantenbeurteilung, Verständlichkeit in der Formulierung der Erkenntnisse. Wichtig ist, dass die Linguistik nicht einfach normative Aussagen macht, sondern ihren Umgang mit Normen reflektiert. Als 'Massstab' für durch Reflexion der Normierer vertretbar gewordene Normen gilt, dass folgende Fragen positiv beantwortet werden können: Ist die Norm: Effizient? Wichtig? Lernbar? Überprüfbar? Die vorgeschlagenen Fragen verstehen sich nur als Teil eines möglichen Fragenkatalogs zur Überprüfung der Vertretbarkeit linguistischer Normen: weitere Fragen, weitere Schmuddelkinder warten darauf, "entdeckt und entschmuddelt zu werden" (22).

Im Abschnitt zur Moral wenden sich PEYER et al. explizit "gegen eine «platonisch beschriebene» mit Blick auf Werturteile abstinente und allenfalls methodisch Position beziehende Sprachwissenschaft" (23). Es werden in Anlehnung an die Griceschen Kommunikationsmaximen ein Grundprinzip ("Fälle keine moralischen Werturteile!" (25)) und "fünf Maximen der herrschenden linguistischen Sittenlehre" (25) beschrieben, gegen die zu verstossen oder sie zumindest an die eigenen Bedürfnisse so anzupassen, dass sie die 'reine' Linguistik nicht zu beschützen vermögen, die AutorInnen empfehlen, will man sich in die Unterstadt begeben, um mit dem linguistischen Schmuddelkind *Moral* zu spielen.

"Die Sprachdidaktik hat – von der Linguistik aus gesehen – nicht den Status, das Renommee, das sich die sogenannten[2] Bindestrich-Linguistiken aufgebaut haben" (37). Die AutorInnen fordern, dass eine eigentliche Schul-Linguistik etabliert werden soll, da die Bereiche Linguistik und schulische Praxis Berührungspunkte aufweisen, die für beide wertvolle Synergien nutzbar machen könnten (Schulbuchproduktion, didaktische Fachzeitschriften, Lehreraus- und -fortbildung, Lehrpläne, Forschung in der Schule, Schulforschung etc.).

Dieser Einführungsartikel zeigt überzeugend – wenn auch zum Teil (bewusst) sehr holzschnittartig – die Notwendigkeit einer vertieften linguistischen Auseinandersetzung mit den Themen Norm, Moral und Didaktik. Eine Aufforderung zur Diskussion, die von der Linguistenschaft auf-, an- und ernstgenommen werden möge!

---

widerlegt. Koiné-Tendenzen sind im Schweizerdeutschen in dieser allgemeinen Form seit den Erhebungen des SDS nicht zu belegen.

[2] orig.: sogenannte (An dieser Stelle sei angemerkt, dass das vorliegende Buch eine seriöse Schlussredaktion vermissen lässt: zahlreiche Druckfehler und uneinheitliche Gestaltung der Beiträge (z.B. Titelei, Bibliographie oder Zitierweise) sind Indizien dafür.)

Norm

Walter HAAS formuliert schon im Titel seines Beitrags "Alpträume eines weitherzigen Pedanten" (47-60) den Zwiespalt, in dem sich bewusst oder unbewusst – an sich von Berufes wegen – weitherzige Linguisten in ihrer Rolle als – an sich von Berufes wegen – pedantische Lehrer beim Korrigieren studentischer Arbeiten befinden. Anhand konkreter Beispiele aus eigener Sammlung wird anschaulich demonstriert, dass es sprachliche Normen gibt, dass es Abweichungen davon ebenfalls gibt und dass es eine Frage der Einstellung jedes Einzelnen ist, wie er mit Norm und Abweichung umgeht. HAAS plädiert für einen toleranten Umgang mit Normen und hofft, "dass die Linguisten mithelfen können, die Menschen dazu zu bringen, abweichende Sprechweisen vor allem als abweichend statt als falsch oder lächerlich wahrzunehmen" (58). Der anständige Linguist hat beim Korrigieren jedenfalls Zweifel – nicht gegenüber der Entwicklung, die die Sprache nimmt, sondern gegenüber seiner eigenen Einstellung dazu.

Götz BECK beschäftigt sich in einem (über)langen Artikel (61-95) mit dem Phänomen der Sprachkritik. Der Beitrag ist in zwei Teile gegliedert: einen theoretischen Einleitungsteil im peinlich-mühsamen Duktus einer um Witz und Esprit bemühten Laudatio (stärkster Teil hier die leider in die Anmerkungen verbannte Diskussion der Sieberschen Sprachfähigkeitsstudie von 1994) und einen von der Anlage her interessanten Empirieteil (Umfrage unter Deutsch-Lehrenden und -Studierenden mit dem Ziel, normales Korrekturverhalten bei einigen konventionell als Verstösse eingestuften Ausrücken bzw. Sprachformeln zu ermitteln). Die Umfrageergebnisse hätten vertiefter analysiert und diskutiert werden dürfen, dann wären wohl konkretere und ergiebigere Aussagen zu machen gewesen als z.B. "dass die Sprache in stetem Wandel ist" (93).

Gerhard HELBIG beschreibt seine Überlegungen zu "Deskription, Regel und Norm in der Grammatikschreibung" (97-114). Er sieht in der "Gegenüberstellung von Deskription und Norm ein Hemmnis für die Überwindung der [...] Kluft zwischen «wissenschaftlichen Grammatiken» und «Schulgrammatiken», zwischen Sprachwissenschaft und Sprachunterricht" (98). Der klar aufgebaute Beitrag schafft Ordnung im Terminologiedschungel um *Regel* und *Norm* und belegt die Richtigkeit der getroffenen Entscheidungen mit einsichtigen Beispielen. Bei dieser minutiösen Grundlagenarbeit geht aber etwas das Spiel mit dem Schmuddelkind *Norm* im Sinne des Einführungsartikels vergessen. "Bestimmend für den Fremdsprachenunterricht sind *sowohl* linguistische Erkenntnisse [...] *als auch*

Einsichten in den Spracherwerb [...] *als auch* die (didaktische) Lern- und Lehrperspektive" (112). Dass das so ist, wissen wir schon länger, aber es ist wichtig, dass es wieder mal gesagt wurde.

Moral

Klaus BRINKER bespricht in einem gesprächsanalytischen Beitrag die "Normen des Diskutierens und ihre Markierung in Fernsehdiskussionen" (115-131). Es handelt sich um einen interessanten Artikel, der aber mit dem Thema der Schmuddelkinder im engeren Sinne des Einführungsbeitrages nur sehr am Rande zu tun hat. Diskursive Normen wie Gleichberechtigung, Sachlichkeit, Ernsthaftigkeit oder Rationalität können wohl letztlich nur von einem ausserlinguistischen Standpunkt aus gesetzt und beurteilt werden, weshalb es hier – und das ist die Volte, die bei der Einordnung des Artikels auch die Herausgeber schlagen – letztlich auch um Fragen der Moral geht.

Auch Iwar WERLENs Beitrag "Zur kommunikativen Bewältigung des Scheiterns in einem Radiospiel" (133-160) ist ein gesprächsanalytischer. Bei dieser methodisch soliden, faktennahen Kleinstudie, die aufschlussreiche Ergebnisse vorweisen kann, wird das Thema des Buches aber auch nur am Rande gestreift. Zentral im Beitrag ist der sprachliche Umgang mit den Gefühlen der Enttäuschung (der gescheiterten QuizkandidatInnen) respektive das sprachliche Verhalten der ModeratorInnen bei ihren Tröstungsversuchen. "Gefühle sind etwas Privates, Männer reden nicht gerne darüber, und in der Wissenschaft haben sie keinen Platz. Kein Wunder, dass sich Sprachwissenschaftler nicht allzu häufig damit befasst haben – ihr Platz unter den Schmuddelkindern der Linguistik ist damit gesichert" (133). Kurz, es geht hier um das Schmuddelkind *Gefühl* und nicht um Moral.

Eva NEULANDs "Überlegungen zur Förderung von Gesprächskultur" (161-178) gliedert sich in einen theoretischen Teil, in dem die Begriffe *Gesprächsförderung* und *Gesprächsforschung* situiert werden, und in einen didaktisch ausgerichteten Teil, in dem Synergiepotentiale aufgezeigt werden: es wird angedeutet, wie linguistische Erkenntnisse didaktisch umgesetzt werden können. Was aber die boomende linguistische Gesprächsforschung der gegenwärtig stagnierenden Gesprächsförderung ausser Resultaten wissenschaftlicher Forschung konkret zu liefern hätte, bleibt trotz Anregungen allgemeiner Art im zweitletzten Abschnitt des Beitrags (176) weitgehend unausgeführt. Was umgekehrt von der Gesprächsförderung in die Gesprächsforschung einfliessen könnte, wird nicht dargestellt.

Didaktik

Hubert IVO gibt in seinem langen, mit (zu) vielen ausführlichen Zitaten illustrierten Beitrag einen Abriss über das Verhältnis zwischen Didaktik und Linguistik in Adelungs Grammatiken (179-220) und verfolgt am Beispiel der didaktischen Reduktion die Auswirkungen der Adelungschen Entscheidungen bis heute, wobei dieser diachrone Teil etwas sehr exemplarisch bleibt. Eine Beschränkung auf Adelung (vor dem Hintergrund der heutigen Reduktionsverfahren) hätte dem Beitrag gut getan. Der Ansatz, sich über die Historie an die Schmuddelkinder anzunähern, ist nachahmenswert, vielleicht vermag der Staub der Geschichte fürs Erste die Schmuddeligkeit etwas zu überdecken...

Otto LUDWIG beschäftigt sich mit der "Schreibpraxis der reformierten Oberstufe" (221-240). Ausgangspunkt ist folgende provokative These: "In der reformierten Oberstufe findet nicht nur kein Unterricht im Schreiben statt, es wird darüberhinaus auch alles getan, um zu verhindern, dass sich die Schreibfähigkeiten und -fertigkeiten der Schüler und Schülerinnen entfalten können" (221). Der gut gegliederte Aufsatz dokumentiert ein Beispiel ausführlicher, geht auf die Bedingungen der Schreibpraxis auf der Oberstufe ein, stellt deren Probleme dar und versucht Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen dieser Schreibpraxis herauszuarbeiten. LUDWIG äussert hier wichtige Gedanken zu einem wichtigen Thema – ganz aus der engagierten Perspektive des Vollblutdidaktikers.

Jürgen BAURMANN berichtet von einer empirischen Untersuchung darüber, "was Kinder über das Schreiben wissen" (241-266). Die Auswertung eines Fragebogens über das Scheibwissen, die Vorlieben beim Schreiben und die Schreibkonzepte von 118 Erst- und Zweitklässlern ergibt einige beachtenswerte Ergebnisse, u.a., dass die Lehpersonen ihre Rolle als Fachleute für das Schreiben gegenüber den Lernenden ernster nehmen sollten oder dass die Rahmenbedingungen des Schreibens mehr als bisher zu bedenken sind, da sich herausgestellt hat, dass Kinder offenbar am liebsten zu Hause schreiben. BAURMANN hat sich in vorbildlicher Weise auf das Spiel mit dem Schmuddelkind *Didaktik* eingelassen, ohne die 'reine' Linguistik darob zu vernachlässigen.

Albert BREMERICH-VOS gibt einen recht theoretisch geratenen Abriss über die Aspekte des Schriftspracherwerbs anhand der 2 Beispiele Schärfung und Grossschreibung (267-290) und Ingelore OOMEN-WELKE schliesslich berichtet, welche positiven Auswirkungen der Einbezug des Mehrsprachigkeitspotentials von SchülerInnen auf den Muttersprachenunterricht haben könnte.

Sie beschränkt sich aber auf die Modifikation alter Deutschunterrichtsnormen und verzichtet ausdrücklich darauf, neue aufzustellen (314). Als wichtige, noch offene Frage sieht sie – in guter LehrerInnenmanier – das Problem der Prüfbarkeit der Ergebnisse solcher Integrationsbemühungen. Ist das so wichtig?

Zusammenfassung

Die Herausgeber wollten sich mit den Schmuddelkindern *Norm*, *Moral* und *Didaktik* in Verbindung mit Linguistik beschäftigen, haben es in ihrem Beitrag auch getan, genauso wie HAAS oder BAURMANN. In den meisten anderen Beiträgen bleibt es bei gleichsam ethnologischen Beschreibungen der Schmuddelkinder – das Spiel mit ihnen findet kaum statt, was allerdings nichts über die Qualität der Beiträge an sich aussagen, sondern im Sinne von GRICE vielleicht an die Maxime der Relevanz erinnern will.

Die Herausgeber wollten mit den von ihnen gesammelten Beiträgen zur Diskussion auffordern, was sie mit ihrem Einführungsbeitrag sicher getan haben, ebenso wie HAAS, WERLEN, LUDWIG, BAURMANN oder OOMEN-WELKE es mit ihren Beiträgen getan haben. Leider haben sich nicht alle BeiträgerInnen mit dem vorläufigen Charakter dieser als Diskussionsforum angelegten Publikation anfreunden können und sich mit in einem gewissen Masse provokativen Diskussionsbeiträgen exponieren wollen.

Insgesamt liegt eine trotz der herausgeberischen Leitplanken *Norm*, *Moral* und *Didaktik* ein inhaltlich ziemlich heterogenes Buch vor, dessen Beiträge den im Einführungsbeitrag formulierten Ansprüchen des Herausgeberteams m.E. nur vereinzelt ganz, häufig teilweise und wenig gar nicht zu genügen vermögen. Interessante Diskussionsbeiträge finden sich zweifellos, derweil die Aufforderung an die LinguistInnen, sich auf das Spiel mit den Schmuddelkindern einzulassen, offenbar (immer) noch gewöhnungsbedürftig ist und als solche vorläufig noch so stehen bleiben muss – oder (nicht als 'Notbremse' sondern als echtes Desiderat) mit einer Maxime der herrschenden linguistischen Sittenlehre ausgedrückt: "Further research is needed!" (30).

Dr. Hanspeter von Flüe Fleck

Universität Freiburg
Seminar für Germanische Philologie
Misericorde
CH-1700 Freiburg

Adresses des auteurs

Anne-Claude BERTHOUD	Université de Lausanne Institut de linguistique BFSH 2 CH-1015 Lausanne
Otto STERN Brigit ERIKSSON Christine LE PAPE Hans REUTENER Cecilia SERRA OESCH	Seminar für Pädagogische Grundausbildung Rämistrasse 59 CH-8001 Zürich
Hansmartin ZIMMERMANN Iwar WERLEN	Universität Bern Institut für Sprachwissenschaft Länggassstrasse 49 CH-3000 Bern 9
Simona PEKAREK Victor SAUDAN Georges LÜDI	Universität Basel Romanisches Seminar Stapfelberg 7 CH-4051 Basel
Laurent GAJO Petra KOCH	Université de Neuchâtel Centre de linguistique appliquée 1, Espace Louis-Agassiz CH-2000 Neuchâtel
Lorenza MONDADA	Université de Lausanne Institut de linguistique BFSH 2 CH-1015 Lausanne
Linda ALLAL Laurence RIEBEN Yviane ROUILLER	Université de Genève - FPSE 9, Route de Drize CH-1227 Carouge
Brian NORTH	Université de Fribourg Rue Criblet 13 CH-1700 Fribourg
Itziar PLAZAOLA GIGER	Université de Genève - FPSE 9, Route de Drize CH-1227 Carouge

Einladung zur öffentlichen Feier des 50jährigen Bestehens der

Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften

---

In Anwesenheit von Frau Bundesrätin Ruth Dreifuss feiert die SAGW ihr 50jähriges Bestehen.

Freitag, den 25. Oktober 1996,
17.00 Uhr, Burgerratssaal, Casino Bern

Leitung
Herr Prof. Dr. Carl Pfaff,
Präsident der SAGW

Vorträge
Frau Prof. Dr. Helga Nowotny,
Universität Wien und ETH-Zürich

Herr Prof. Dr. Gérald Berthoud,
Universität Lausanne

Ansprachen
Frau Bundesrätin Ruth Dreifuss,
Vorsteherin des Departementes des Innern

Herr Prof. Dr. Horst Fuhrmann,
Präsident der Bayerischen Akademie der Wissenschaften
und der Konferenz der Deutschen Akademien

Musikalische Begleitung Camerata Bern

Invitation à la cérémonie publique du 50^e^ anniversaire de

l'Académie suisse des sciences humaines et sociales

En présence de Madame la Conseillère fédérale Ruth Dreifuss
l'ASSH fêtera son 50e anniversaire

le vendredi 25 octobre 1996
17.00 heures, Burgerratssaal, Casino Berne

Direction
Monsieur le Professeur Carl Pfaff,
Président de l'ASSH

Conférences
Madame le Professeur Helga Nowotny,
Université de Vienne et EPF-Zurich

Monsieur le Professeur Gérald Berthoud,
Université de Lausanne

Allocutions
Madame la Conseillère fédérale Ruth Dreifuss,
Cheffe du Département de l'interieur

Monsieur le Professeur Horst Fuhrmann,
Président de l'Académie des sciences de Bavière
et de la Conférence des académies allemandes

Intermèdes musicaux Camerata Berne

Derniers numéros parus

No 59, avril 1994, 204 p.

Bernard PY (éd)
L'acquisition d'une langue seconde
Quelques développements théoriques récents

No 60, octobre 1994, 177 p.

Silvia KUBLER & Paul R. PORTMANN (Hrsg.)
An der Schwelle zur Zweisprachigkeit
Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene

No 61, avril 1995, 191 p.

Jean-Paul BRONCKART (éd)
Psychologie des discours et didactique des textes

No 62, octobre 1995, 285 p.

Richard J. WATTS & Iwar WERLEN (Hrsg.)
Perspektiven der angewandten Linguistik

No 63, avril 1996, 127 p.

Alexander SCHWARZ (éd)
Enseignement des langues et théories d'acquisition
Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien

BEST COPY AVAILABLE